



Sínergias

Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas
FLACSO - Argentina

www.prigepp.org
www.catunescomujer.org

Educación y Comunicación en clave de Género(s): prácticas e imaginarios para la transformación

Serie de Tesis de Maestría - Vol. 10 – Diciembre, 2022

Esta publicación forma parte de la serie Sinergias – Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas de FLACSO Argentina.

Directora del Área: Gloria Bonder
Coordinación editorial: PJ DiPietro.
Asistente de edición: Marisa Hernandez

Para citar utilizar la siguiente referencia bibliográfica: Área Género Sociedad y Políticas. (comp.). (2022). Educación y Comunicación en clave de Género(s): prácticas e imaginarios para la transformación. Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO. Argentina, Serie de Tesis de Maestría. Vol. 10. [en línea]

Edita: Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO, Argentina Diciembre, 2022
Buenos Aires, Argentina



Educación y Comunicación en clave de Género(s): prácticas e imaginarios para la transformación

Sinergias
Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas FLACSO - Argentina
www.prigepp.org - www.catunescomujer.org

Serie de Tesis de Maestría - Vol. 10 – Diciembre, 2022

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
POR GRACIELA MORGADE	

“HACIENDO GÉNERO” EN UNIVERSIDADES CHILENAS: FEMINISMOS, EXPERTICIA Y TRANSFORMACIONES.	
POR MARIANA GABA	

INTRODUCCIÓN	10
---------------------	-----------

I. ¿QUÉ SABEMOS HASTA AHORA?	11
II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	14
III. HALLAZGOS Y REFLEXIONES	14

III.1. Contornos de un campo profesional incipiente: ¿qué hacen las expertas y cómo definen su rol?	14
---	----

III.2. Experticia y feminismos	17
--------------------------------	----

III.3. ¿Es habitable el espacio organizacional?	22
---	----

REFLEXIONES FINALES	25
----------------------------	-----------

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	27
-----------------------------------	-----------

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN, GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL: PROYECTO PEDAGÓGICO FEMINISTA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UIMINUTO-	
POR FRANCY ROCÍO MONCADA SIERRA	

INTRODUCCIÓN	30
---------------------	-----------

I. MUJERES DANDO A LUZ	32
-------------------------------	-----------

II. ¡AHORA QUE ESTAMOS JUNTAS!	34
---------------------------------------	-----------

II.1. Ámbito personal: motivación personal	34
II.2. Fundamentación teórica	36
II.3. Motivación: curiosidad	37
III. ÁMBITO ACADÉMICO	41
IV. ÁMBITO PROFESIONAL	44
SIN ÁNIMO DE CONCLUSIÓN Y A MODO DE INVITACIÓN	47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
EDUCACIÓN SEXUAL COMO TERRITORIO DE TRADUCCIONES EN INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SALTA, ARGENTINA. ANÁLISIS DEL DISCURSO EN DOCENTES A CARGO DE LOS SEMINARIOS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI). POR MARINA LEAÑEZ	
INTRODUCCIÓN	50
I. APROXIMACIONES A LOS ESCENARIOS DE LA ESI.	52
II. PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO	56
III. HALLAZGOS DESTACABLES	57
III.1. Discursos sobre sexualidad/ESI	57
III.2. Género como un eje conflictivo	59
III.3. Discursos sobre la ley	60
III.4. Traducción pedagógica de la ESI	62
III.5. Discursos sobre las propias implicancias	65
CAMINOS INICIADOS Y RECORRIDOS POR FORTALECER	67
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	69

PRÓLOGO

Por Graciela Morgade¹

En América Latina el momento histórico actual es escenario de significativas transformaciones sociales impulsadas por las luchas de los feminismos y de los movimientos de la diversidad sexogenérica.

En el campo de estudios sobre las universidades, tanto la investigación académica como la militancia social orientada por la perspectiva de género en sus diversas expresiones han generado aportes de gran relevancia en la visibilización de las formas micropolíticas de la desigualdad patriarcal y de la lucha y las transformaciones que también, aunque con niveles dispares de concreción, tienen lugar en los ámbitos universitarios.

Durante los primeros nueve siglos de las instituciones universitarias, nacidas en el mundo occidental a partir de las corporaciones medievales y las escuelas catedráticas europeas de los siglos XII y XIII, las mujeres como grupo estuvieron excluidas. En términos más precisos, de los cuerpos fenomenológicamente leídos como cuerpos de mujeres, porque algunas llegaron a concurrir a las aulas vestidas como varones o con alguna de las escasísimas autorizaciones especiales que lograsen.

Recién en el siglo XX la presión de la lucha femenina, más la ampliación de derechos ciudadanos en general, derivó en una incorporación de mujeres que creció geométricamente a lo largo de las décadas. Podría pensarse que esta incorporación a los estudios superiores tuvo, para las mujeres como colectivo, un sentido igual o mayor que el acceso al voto.

Estudiar una carrera universitaria implicó en ese entonces que las mujeres tuvieran que desarrollar diversas estrategias para enfrentar las barreras invisibles, y las visibles, que se les presentaban. Los estudios coinciden en señalar algunos nudos comunes en esas historias de vida que les permitieron aprovechar los intersticios del sistema de sexogénero de la época, como cierta familiaridad con la carrera elegida o con ambientes intelectuales, padres, hermanos o esposos que ejercían la misma profesión o familias en las que les era fácil el acceso a la lectura o a círculos sociales, políticos o profesionales; cierto apoyo de sus familiares (sobre todo padres y hermanos, y hasta maridos); elección de carreras "apropiadas para las mujeres" (la mayoría de las primeras universitarias estudiaron carreras relacionadas con sus funciones sociales de cuidado, las Ciencias de la Salud y específicamente Medicina, si consideramos carreras superiores); eventualmente, los viajes para acceder a estudios universitarios o para ejercer la profesión y los recursos judiciales en casos contados.

En la mayoría de los casos, para estas escasas mujeres esas estrategias fueron exitosas, ya que les posibilitaron estudiar, ejercer una profesión y participar del mundo social de la época. En Argentina, muchas de ellas incluyeron en sus tesis

¹ Graciela Morgade es Dra. en Educación por la Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Profesora, investigadora y militante en temas de género, sexualidades y educación en la misma facultad.

y en escritos posteriores sus reflexiones respecto de problemáticas de las mujeres. Sobre todo se interesaron por la educación de la mujer y generaron y participaron del debate social relacionado con la capacidad de las mujeres para acceder a los estudios universitarios: de alguna manera, las primeras universitarias constituyeron un antecedente de los estudios de educación y género.

En la actualidad, el panorama de la matrícula general permitiría interpretar que las universidades no constituyen un ámbito de exclusión de mujeres en tanto estudiantes. Sin embargo, perduran dimensiones que obstaculizan la inclusión plena que las políticas universitarias en general no pueden dejar de considerar, como son los sentidos culturales que en la vida cotidiana legitiman diversas formas de discriminación y violencia fundamentadas en visiones de género patriarcales que llegan a transformarse en formas de violencia en la vida cotidiana, que reproducen prejuicios respecto de ciertas áreas del saber (las Ingenierías por ejemplo), la ausencia de mujeres en los cargos superiores de las cátedras, las organizaciones científicas y, sobre todo, una significativa exclusión en el gobierno universitario, la insuficiente crítica epistemológica de las ciencias, en todas sus expresiones, tanto en las modalidades de construcción del conocimiento como en la lengua que se emplea en ese proceso y las categorías teóricas derivadas, las persistentes dificultades en el concreción de políticas de protección de derechos vinculados con la conciliación entre la vida familiar y la vida laboral, y más. En este contexto complejo, numerosas experiencias de intervención política están teniendo lugar.

En el dossier que se presenta en

esta publicación, "Haciendo género" en universidades chilenas: feminismos, experticia y transformaciones", escrito por Mariana Gaba, comparte resultados de una investigación que buscó, mediante la realización de entrevistas cualitativas en profundidad, explorar, describir y analizar la experiencia que han tenido quienes lideran las unidades de género(s) en las universidades chilenas en su búsqueda por transformarlas en organizaciones más equitativas y justas. Gaba encuentra una profunda convicción y un entendimiento de las dimensiones políticas y las desigualaciones estructurales que les dan sustento a las diversas brechas de género(s) en las universidades, una potente postura desde el feminismo, aun cuando enfrente tensiones y resistencias. Asimismo, las universidades donde se desempeñan están polarizadas y atravesadas "por variadas dicotomías binarias y jerárquicas: víctima/victimario, opresor/oprimida, culpable/inocente, sobreviviente/perpetrador, buenas/malos, etc." En este marco, aparecen inesperadas tensiones con el estudiantado feminista autoconvocado, resultando en una falta de sinergia entre el trabajo de avance institucional y la potencia del movimiento estudiantil. Fuertes desafíos para las políticas institucionales: abreviar de la "potencia" juvenil y al mismo tiempo lidiar con el "tempo" de instituciones centenarias.

Por su parte en "Semillero de Investigación en Comunicación, Género y Diversidad Sexual: Proyecto Pedagógico Feminista en la Facultad de Ciencias de la Comunicación en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UIMINUTO –", la autora Franci Rocío Moncada Sierra presenta el impacto social y el significado que tuvo para las y los estudiantes la creación y puesta

en marcha del Semillero en términos de su proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de la comunicación social, el periodismo y su relación con los estudios feministas, de género y diversidad sexual. También despliega aportes acerca de cómo el campo de la educación y el de la comunicación se entrecruzan para el cambio social. Y concluye que *“como proyecto pedagógico feminista, aporta a las y los jóvenes, elementos para la deconstrucción de diversas formas de discriminación imperantes en nuestras sociedades y procura el desarrollo de valores de equidad y respeto a las diferencias”*.

Por último, “Educación Sexual como territorio de traducciones en Institutos de Formación Docente en Salta. Análisis del discurso en docentes a cargo de los seminarios de ESI” escrito por Marina Leañez, presenta el análisis de una experiencia desarrollada en instituciones de educación superior que en Argentina tienen una fuerte tradición en la formación docente inicial por fuera de las universidades. Instituciones en las cuales las perspectivas que interpelan y transforman al curriculum (como la perspectiva de género) no solamente atraviesan los contenidos y las subjetividades individuales, sino que devienen “desafíos” para la futura enseñanza. *“Lo destacable es la presencia de múltiples intermediarios que tiene la ley hasta llegar a las/os destinatarias/os últimos, que son chicos y chicas de todas las edades. Y son estos intermediarios que se ven interpelados de manera directa por la temática, que, a diferencia de otras políticas de reconocimiento, viene a cuestionar no sólo los propios discursos de verdad, sino también la función misma en la tarea docente”*: el impacto formativo no solamente tendrá eco en las generaciones

a formar en el futuro en las escuelas, sino que transformará al mismo trabajo docente.

Las relaciones de género son relaciones de poder y la crítica pone en cuestión tanto a las estructuras como a las subjetividades. Los artículos del presente dossier resultan interesantes aportes para ambos planos de la transformación en curso.

“HACIENDO GÉNERO” EN UNIVERSIDADES CHILENAS: FEMINISMOS, EXPERTICIA Y TRANSFORMACIONES².

Por Mariana Gaba

INTRODUCCIÓN

La incorporación de una agenda de género(s)³ en las organizaciones ha sido una constante en la región de Latinoamérica. Con mayor o menor intensidad, organizaciones productivas, no gubernamentales, estatales y educativas han incorporado la necesidad de trabajar las brechas de género(s) y la construcción de espacios más igualitarios, justos y libres de discriminación y violencia. En Chile, y específicamente en las universidades, este fenómeno se ha ido acrecentado, particularmente desde abril de 2018 momento en el cual, en protesta por una serie de denuncias de acoso y abuso sexual acontecidos dentro de las universidades, comienzan movilizaciones y la ocupación de recintos educativos que llegaron a abarcar más de 15 universidades y hasta 30 facultades distintas por un período de tres meses, movimiento conocido como el Mayo Feminista. Esta ofensiva modernizadora desde abajo (Wagner, 1997), entendiéndolo a este movimiento como subjetividades colectivas que presionan por cambios y nuevas prácticas sociales, impulsó y continúa impulsando variadas transformaciones. Se aceleraron procesos de institucionalización de género(s) en las universidades, surgieron nuevas propuestas de gestión y la incorporación de la igualdad de género(s) en las políticas institucionales (Guzmán, 2018). En una sistematización realizada a finales del 2019 (Gaba, 2020) se identificó que un 76% de las universidades contaba con algún protocolo para sancionar violencia de género(s), habiendo sido más de la mitad de estos protocolos creados después del mayo feminista del 2018. El escenario no es el mismo para las unidades y/o

2 Este artículo resume algunos aspectos de la tesis de Magister: “Haciendo género en las universidades chilenas. Hacia una sistematización de los discursos y prácticas de las expertas de las áreas de género(s) en su trabajo de transformación institucional” Maestría en Género, Sociedad y Políticas. Programa Regional de formación en Género y Políticas Públicas, FLACSO Argentina, del año 2021.

3 Con el uso de género(s) se busca romper la inercia de asociar género con mujeres y/o con el binario femenino/masculino desde lo cis-heteronormativo.

áreas de género(s) en las universidades, dado que solo el 43,6% de ellas contaba con una hacia finales del 2019. En los últimos años se ha dado un avance en la creación de estas áreas, resultando en un crecimiento exponencial de la presencia, visibilidad y trabajo institucional.

En este contexto, esta investigación buscó, mediante la realización de entrevistas cualitativas en profundidad, explorar, describir y analizar la experiencia que hemos tenido quienes lideramos las unidades de género(s) en las universidades chilenas en nuestra búsqueda por transformarlas en organizaciones más equitativas y justas⁴. Estas experiencias permitirían comprender mejor algunas dinámicas organizacionales que se despliegan como resistencias y como avances, frente a las acciones de transformación que impulsan. Se trata de revisar cómo se está dando el proceso antes de que se cristalicen nuevas estructuras y agendas (Araujo et. al., 2000).

I. ¿QUÉ SABEMOS HASTA AHORA?

En su artículo *Doing Gender*, West y Zimmerman (1987) buscan entender el género(s) como una rutina lograda en las interacciones cotidianas, pasando de un eje intrasubjetivo, a colocar el foco en el proceso interaccional. 'Hacer género' quiere decir producir diferencias entre niños y niñas en las interacciones cotidianas, lo masculino y lo femenino, las cuales no son naturales ni esenciales. En

este sentido quienes lideran las unidades de género(s) 'hacen género' y buscan que las universidades 'hagan género' en modos más igualitarios y, por qué no, buscan transformar lo que 'hacer género' implicaría. La socióloga estadounidense Joan Acker ya desde la década del 70 comenzó un trabajo de reflexión teórica sobre las organizaciones y el género(s). En un trabajo de investigación anterior (Gaba, 2008) sistematicé los aportes desde una perspectiva de género(s) al campo de la teoría organizacional, dado que los desarrollos eran recientes, estaban poco difundidos y muchos de ellos no estaban disponibles en nuestro idioma, lo cual no facilitaba su circulación en la región.

Según Acker (1992, 2012) las organizaciones están inherentemente generizadas, esto significa que no agregamos el género(s) a una lectura organizacional hecha previamente, sino que las organizaciones son producidas desde el género(s). Éste representa entonces el persistente ordenamiento de las actividades, prácticas humanas y las estructuras sociales en términos de la diferenciación entre los géneros. Aunque hombres individuales y ciertos grupos de hombres pierden en estos arreglos organizacionales masculinizados, la masculinidad en general simboliza respeto para los varones en la base de la estructura organizacional y poder para quienes están en la cima de la estructura, en ambos casos confirmando su superioridad de género(s). Que una organización esté generizada quiere decir que las ventajas y las desventajas, la explotación y el control, la acción y la emoción, el significado y la identidad, están modeladas a través y en términos de la distinción entre géneros (Acker, 1992). Por ende, el género(s) no es un agregado a unos procesos que ya están en curso, concebidos como neutrales. Más bien, es una parte integral

⁴ Me posiciono dentro de ese grupo, teniendo a mi cargo la dirección de un área de género en una universidad privada chilena de la Región Metropolitana.

de estos procesos, los que no pueden ser adecuadamente comprendidos sin este análisis. Las universidades en tanto organizaciones están generizadas, y por ende el acento está colocado en cómo las unidades de género(s), a través del trabajo de quienes lideran dichas áreas (y sus equipos), problematizan las desigualdades de género(s) específicas a este contexto organizacional y elaboran estrategias y acciones para avanzar en esta agenda.

En Chile, un foco de trabajo que ha predominado en los últimos años se relaciona con el campo del acoso sexual y la violencia en los contextos universitarios, tanto a nivel de la producción de conocimiento como en el diseño de acciones en las universidades. Este trabajo se lleva a cabo, en detrimento de otros aspectos estratégicos para la transformación estructural de las desigualdades de género(s) (Gaba, 2020). Al buscar investigaciones, experiencias y/o sistematizaciones que entreguen herramientas, ideas y estrategias a quienes tenemos como misión hacer que haya mayor igualdad de género(s) de manera transversal en las universidades, no es tan sencillo encontrar referencias. Por supuesto que toda la producción de conocimiento realizada que permite entender más y mejor las distintas brechas, problemáticas y desafíos en una agenda de género(s) constituyen una pieza clave para el trabajo. Lo que no abundan son producciones que más allá del saber de las desigualdades de género(s) en las universidades, aborden el saber hacer en relación con estos diagnósticos para transformar. El proceso mismo de (intentar) transformar las instituciones nos provee de información valiosa sobre cómo estas instituciones funcionan (Ahmed, 2016) dando cuenta de lo que quieren y logran quienes lideran

el trabajo en género(s). La exploración que ha sido realizada en este campo de la experticia de género(s) se ha realizado más en organizaciones internacionales y el desarrollo humano, explorando por ejemplo las tensiones en el desarrollo del rol (Fraser, 2009). Asimismo, cómo y quiénes realizan este trabajo especializado ha sido investigado por académicas feministas externas a este campo de trabajo (Ferguson, 2015), participando las expertas de género(s) como informantes o entrevistadas, pero rara vez han sido autoras de estas producciones y publicaciones. Esta investigación buscó ser un aporte al campo, no solo por abordar las experiencias concretas en las universidades chilenas, si no por ser desarrollada precisamente por una persona que sí trabaja en este campo.

Aunque hay distintas maneras de nombrar este quehacer, trabajo feminista profesional o feminismo institucional son habituales, yo he elegido hacer uso del concepto de experticia de género(s). Sin embargo, no fue objetivo de esta investigación demostrar ni comprobar el nivel de experticia de las entrevistadas, más bien partí de la premisa descriptiva de que quienes lideran las unidades de género(s) en las universidades tienen una experticia y desarrollan una tarea, siendo el objetivo entender más y mejor cómo hacen su trabajo. Esto es importante porque la pregunta sobre cómo transformar las organizaciones desde un proyecto feminista es amplia, compleja y fascinante. Sin embargo, que el conocimiento feminista se haya transformado en una experticia a través de la transversalización del enfoque de género(s) ha generado algunas controversias. La experticia ha sido considerada como despolitizada (Benschop y Verloo, 2006) o como cierta burocratización de la diversidad (Mirza,

2006). Activistas y feministas han criticado el trabajo de las expertas, por su trabajo feminista profesionalizado, a quienes tildan en ocasiones de burócratas y/o de femócratas (Einsenstein, 1995). Se señala que no tienen autoridad suficiente para generar los cambios, se critica su falta de accountability – rendición de cuentas – frente al movimiento feminista (Kunz y Prügl, 2019). En el peor de los escenarios las expertas son sospechadas de ser cómplices de facilitar el ingreso de una agenda liberal en las organizaciones (Fraser, 2009), de tecnificar el trabajo, reduciéndolo a la generación de toolkits – conjunto de herramientas - y el lavado del género(s) en la creación de documentos. Es decir, sostienen que las inquietudes feministas son transformadas y degradadas en soluciones de gestión.

Ver la experticia de género(s) desde este enfoque de la despolitización corre el riesgo de construir de manera implícita la idea de que hay un solo feminismo, una sola manera de hacer el trabajo. Si se parte de la premisa de que toda forma de conocimiento tiene una dimensión política, no es posible pensar el trabajo de las expertas por fuera de esta dimensión. Por eso Kunz (2017) plantea que más que centrarse en la despolitización, definida por lo menos desde el punto de vista de la perspectiva activista, hay que centrarse en las formas en las cuales la política se pone en juego por medio de la experticia de género(s) y sus prácticas. Específicamente en el campo de las universidades, Sara Ahmed (2012) sí ha trabajado exhaustivamente en temas de diversidad (género y raza) en universidades en Inglaterra. Ahmed describe el trabajo de las expertas como aquel de convertirse en una extraña, en una extranjera dentro de la organización. Esta experiencia de extranjería en las universidades es una

potente herramienta de análisis, respecto de cómo se construye la experiencia de trabajar para una organización que te contrata y paga tu sueldo, para implementar acciones que en ocasiones van en contra de esa misma organización, en el sentido de denunciar situaciones y exigir cambios institucionales profundos.

¿Cómo definir entonces qué es y qué hace una experta de género(s)? Según Kunz y Prügl (2019), para aproximarse a una definición hay que considerar varios elementos: 1) la fuente y el tipo de conocimiento que constituye la experticia; 2) los objetivos de la experticia y su vínculo con el feminismo y 3) el reconocimiento de la experticia y el contexto más amplio del trabajo de experticia de género(s). Por otro lado, Hoard (2015) define una persona como experta en género(s) a alguien que tiene conocimiento feminista sobre la relación causa efecto entre las políticas, acciones y/o actividades y las desigualdades de género(s). Se les solicita formalmente aportar su conocimiento y prestar sus servicios. Se parte entonces de la propuesta de que una experta tiene un conocimiento feminista de las desigualdades de género(s), su trabajo pago es desafiar ideas y estructuras organizacionales, por lo que su motivación gira en torno a construir cambios en las vidas de las personas, colectivos y comunidades. El desafío en este trabajo es que las feministas profesionales entran en conflicto tanto con las activistas como con quienes trabajan dentro de la organización (Johnson Ross, 2018).

II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación, de tipo exploratorio-descriptiva, buscó responder la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las experiencias de las expertas en género(s) en las universidades chilenas al trabajar hacia la igualdad de género(s) y cuáles estrategias, prácticas de transformación y resistencias se encuentran? Para abordar esta pregunta, los objetivos propuestos fueron: 1) caracterizar a las expertas en género(s) en las universidades chilenas; 2) describir cómo las expertas viven la relación entre el trabajo experto y el feminismo y 3) describir las estrategias desplegadas por las expertas en relación con su trabajo transformador en las universidades para poder identificar, a partir de estas experiencias, prácticas de transformación y resistencias que se despliegan a partir del trabajo sobre la igualdad de género(s). Es entonces que a través de entrevistas semiestructuradas realizadas entre los meses de julio del 2020 y enero del 2021 se profundizó en las experiencias y conocimientos de quince líderes (o ex líderes) de áreas de género(s) en distintas universidades chilenas. Considerando que unas treinta universidades cuentan con áreas y/o unidades de género(s) en Chile, las entrevistas abarcaron la mitad del universo a investigar. De las quince entrevistadas, ocho pertenecen a universidades públicas y siete de ellas a universidades privadas. La distribución geográfica fue de cuatro universidades en zona norte, cinco en zona sur y seis en zona centro del país.

Para la recolección y análisis de los datos se trabajó con la teoría fundamentada en una serie de directrices sistemáticas pero flexibles con el fin de construir teorías basadas en los propios

datos (Charmaz, 2005). La estrategia de análisis consistió en codificar y analizar datos, simultáneamente, a partir de las categorías y subcategorías del modelo inicial, para identificar sus propiedades, interacciones y pertinencia. Las categorías trabajadas fueron: características de las expertas, rol de las expertas, ejercicio del rol y feminismo, estrategias del rol, dilemas del rol, emociones del rol, transformaciones y resistencias organizacionales. Para el trabajo de análisis, en términos secuenciales primero se realizó un análisis de cada entrevista como una unidad en sí misma. En este análisis en primer lugar se fueron identificando los fragmentos de las entrevistas que aportan a la comprensión de cada categoría (y subcategorías), generando una codificación en los márgenes de cada transcripción. En un segundo momento se sistematizaron estos fragmentos codificados en una matriz de datos, en la cual se fueron agrupando los fragmentos para realizar un análisis de todos los datos por cada categoría, de todas las entrevistas. Por último, se realizó la lectura y el análisis de todos los datos para encontrar recurrencias y/o divergencias.

III. HALLAZGOS Y REFLEXIONES

III.1. Contornos de un campo profesional incipiente: ¿qué hacen las expertas y cómo definen su rol?

Para comenzar es importante caracterizar a las expertas entrevistadas, todas ellas mujeres cisgénero, con un promedio de edad de 45 años. Sus

formaciones de pregrado más habituales fueron sociología (4) y derecho (4), seguido de casos individuales de psicología, periodismo y trabajo social, entre otras carreras. La mayor parte de las entrevistadas contaba con dos o menos años de antigüedad en el cargo actual, lo cual era previsible dada la relativa novedad en la conformación de las direcciones de género(s) en las universidades chilenas. Sin embargo, la antigüedad total de experiencia en temas de género(s) resultó bien superior, estando en 15 años. Un tercio de ellas refirió tener 10 o menos años de experiencia, otro tercio entre 11 y 20 años de experiencia y el tercio restante, 21 años o más de experiencia. Es decir que se trata de un grupo con una importante trayectoria. Se le pidió también a las entrevistadas que indicaran a qué factores atribuían su experticia en género(s), considerando tres dimensiones: formación académica, activismo y trayectoria laboral. De las tres dimensiones, la formación académica fue la dimensión más elegida en primer lugar, seguida por la trayectoria laboral previa y quedando el activismo en tercer lugar.

Resulta pertinente conocer no solo quiénes son las actuales personas expertas a cargo de estas áreas, cuál es su perfil y formación, si no también pesquisar, desde su propio punto de vista, cuál es el perfil requerido para ocupar estas posiciones y desempeñar el rol, dado que se trata de un campo ocupacional específico en las universidades de reciente creación y por lo tanto aún se encuentra en definición y consolidación. Un primer aspecto que es destacado en las entrevistas es el nivel de compromiso necesario para realizar la tarea. Se establece una distinción entre una tarea técnica, administrativa y/o procedimental y el componente de compromiso y

convicción personal que sería necesario para llevar adelante el trabajo:

*Necesita tener convicciones (...)
la convicción es lo que te mueve porque es muy difícil, está lleno de empedrado. Yo no creo que el tema de género sea un tema técnico. Si uno lo transforma en un tema técnico y lo trabaja así le quita lo fundamental ¿no?, que es el carácter transformador. Yo entiendo que se hable de las femócratas que transforman esto en una técnica. Creo que en ese mismo momento se vacía de contenido lo que hacemos(E10).*

La tensión entre el rol transformacional y los desafíos de la gestión institucional señalada en la teoría como un nudo crítico, aparece como una preocupación reflejada en la práctica de estas expertas. La convicción y el compromiso, el sentido de justicia a partir de las desigualdades de género(s) parecen transformarse entonces en una herramienta fundamental, en el motor para evitar caer en formalismos procedimentales o burocracias que tecnifiquen la tarea.

Si es requisito, o no, el ser académica es el siguiente aspecto destacado y con posturas bien diferenciadas entre las entrevistadas. Habría una valoración de las credenciales académicas por sobre la experiencia laboral, refiere una de las entrevistadas (E2). Esta legitimación de la academia como un componente necesario del perfil podría relacionarse no solo con el hecho de tratarse de instituciones de educación superior, sino con el origen de la Comisión de Igualdad del CRUCH5, cuyas

5 Consejo de Rectores y Rectoras de las Universidades Chilenas. Organismo creado en 1954 con el rol de coordinar la labor universitaria en Chile, buscando la mejora del rendimiento y la calidad de la enseñanza. La Comisión de Igualdad nuclea

fundadoras habrían sido académicas (E3). Las argumentaciones a favor de este perfil son varias: porque el trabajo en sí mismo amerita reflexiones de tipo académicas (E6), para poder entender la universidad y su institucionalidad (E7), para tener vinculación con la realidad estudiantil desde el rol docente en aula (E9), porque genera validación frente al cuerpo académico (E14) y, finalmente, porque:

Esta no es una labor sociotécnica, es una labor política y en este sentido ese posicionamiento académico genera mayor legitimidad en las acciones que emprende (...) entonces, ¿cómo dialogar con esa jerarquía? Es estratégico que las académicas estén ahí. Eso implica que quienes no somos académicas perdemos legitimidad (E1).

Es en torno al eje de la tarea más bien política de este rol que las entrevistadas empiezan a matizar algunas limitaciones que el perfil estrictamente académico pudiera tener, dado que en sí mismo, el perfil académico no garantiza contar con estas habilidades. Como lo señala una de las entrevistadas: “yo tengo una visión un poco crítica de la academia, de esa academia pura (...) igual la academia es una burbuja” (E3). Esto lleva a abordar y profundizar en este elemento de lo político en el quehacer organizacional para las transformaciones. Aparece otro conjunto de habilidades requeridas para este perfil, que se relacionan con la capacidad de navegar la política universitaria. Este manejo político implica la capacidad de generar mucho diálogo y conversaciones (E8), saber negociar. Como explicita una de las entrevistadas: “saber diferenciar lo estratégico de lo práctico, saber hacer

estrategias para acumular fuerzas, saber ubicar cuáles son las disputas principales” (E10). Implica, además, de manera adicional articular un perfil “diplomáticamente correcto, pero con carácter. Está difícil...” (E9).

Se va configurando así, en el relato de las entrevistas, un perfil híbrido, ya que “tiene que haber una mezcla entre tener calle como lo llamo yo, tener calle en el trabajo con género, pero a la vez tener ese sustento académico” (E3). Debe darse una mezcla virtuosa (E10) entre conocimientos sólidos en género, que legitimen frente al cuerpo académico, con habilidades políticas y de gestión. Se trataría de un cruce dónde se pueda dialogar con lo académico, tener una trayectoria que valide frente al estamento administrativo y poder acercarse al estudiantado.

Respecto del foco del trabajo, como fue señalado anteriormente, salvo algunas excepciones las direcciones de género(s) surgen, se formalizan y/o se potencian luego de las movilizaciones estudiantiles del 2018. Según refieren las entrevistadas, el encargo institucional, es decir la respuesta a para qué se crea el área, tiende a relacionarse con el afrontar los desafíos de la violencia de género(s). Salvo dos universidades, que tienen unidades específicas para el manejo de la violencia de género(s), separadas de las direcciones de género(s), en el resto de los casos todas las direcciones incorporan el trabajo en violencia de género(s) en su quehacer. En este punto se hizo evidente cierta captura de la agenda de trabajo y de los (escasos) recursos de los cuales disponen las unidades de género(s) en relación a las violencias. Esto le plantea a las expertas el dilema entre lo urgente y lo importante: “Tenemos que apagar varios incendios, como le decimos

las direcciones de género(s) de las universidades integrantes.

nosotros, somos como los bomberos, metafóricamente, porque los casos de género y de convivencia explotan, explotan con una funa⁶” (E2). Volveré sobre este punto más adelante.

III.2. Experticia y feminismos

“Para empezar, debiésemos todas ser feministas” (E4)

Doce de las quince entrevistadas afirmaron, al ser consultadas, ser feministas. Dos de ellas aclararon que no lo son y una de las entrevistadas no lo respondió de manera directa. Varias de ellas incluyeron el ser feminista como un aspecto deseable del perfil requerido para liderar estas tareas en las universidades. Los verbos más usados por las entrevistadas para referirse a sí mismas como feministas fueron definirse feminista, reconocerse feminista y descubrirse feminista en mayor medida, otros verbos utilizados fueron considerarse, identificarse y situarse como feminista. Que el verbo definirse sea el que más aparezca se debe sin duda a que la pregunta en la entrevista usaba este verbo (¿Te defines como feminista?). Definir implica decidir, determinar, resolver algo dudoso y entonces fijar con claridad su significado. Sin embargo, aparecieron otros verbos en el discurso espontáneo de las entrevistadas. El verbo reconocer(se), que implica el establecimiento de la

identidad de algo o de alguien; el verbo considerar(se), que coloca el acento en pensar o creer, basándose en alguna información, de que alguien o algo es tal como lo está expresando; el verbo situar(se), que hace referencia a cómo algo o alguien está en determinada situación o lugar; el verbo descubrir(se), que implica encontrar algo que estuviera ignorado o escondido, o hacer referencia a cómo algo que estaba latente se hace patente, y finalmente el verbo identificar(se), que significa saber si una persona o cosa es la misma que se supone o se busca. Todos los verbos utilizados para referirse a sí mismas como feministas implican un proceso, más o menos trabajoso, de recorrido, descubrimiento, afirmación y sostenimiento de esa definición, postura y/o identidad. Con todos estos matices, el feminismo aparece como punto de partida para el ejercicio del rol y es asociado al compromiso y la motivación, donde no solo se trata de un trabajo técnico que requiere de conocimientos específicos, sino de una movilización personal en torno a una causa justa. “Personas que trabajan en estos ámbitos y como que no... como se dice, no hacen carne en los principios ¿no? Qué es lo que una espera del feminismo” (E5).

La conversación en torno al feminismo, el rol y las definiciones no es una conversación directa ni simple. Las entrevistadas permanentemente aclaran, explicitan y separan ciertas formas del feminismo de otras. Las ambigüedades y las tensiones se hacen evidentes desde el comienzo, dado que “hay tantas definiciones hoy día de lo que es el feminismo” (E7), que se hace necesario generar ciertas aclaraciones debido a que “el concepto ‘feminista’ está super maltratado” (E11). Recordemos que el activismo apareció como la tercera

⁶ La palabra funa viene del mapudungun, y significa “estiércol” o “podrido”. En Chile, el uso de la palabra funa se ha generalizado para significar el repudio y/o rechazo público respecto de alguien o alguna institución, por sus acciones. Sería el equivalente al “escrache” en Argentina. Al igual que en este país, las primeras funas fueron realizadas por manifestantes de Derechos Humanos en relación con violaciones reiteradas de los derechos humanos en contexto de la dictadura.

fuentes para su experticia de género(s), viniendo primero la formación académica y la experiencia laboral. En todo caso en estas reiteradas aclaraciones realizadas al hablar sobre los feminismos se evidencia cierta captura a modo de ecuación simbólica entre lo que sería ser feminista y el movimiento estudiantil feminista. Algunas de las entrevistadas marcan diferencias respecto de un feminismo más institucional y el feminismo movilizadísimo de las estudiantes. Una de las formas de hacer esto es situarse como feminista no punitivista y/o feminista no separatista:

Hay muchas estudiantes de 20, 22 años que se reconocen como feministas y que han llevado la lucha por la transformación de una manera determinada y claro, si tú te defines dentro de ese colectivo...yo creo que lo más probable es que vas a tener dificultades. (E11).

Este posicionamiento feminista desde un rol institucional aparece en ocasiones como diluido, como expresan algunas de las entrevistadas: “yo me siento como en la mitad, soy un poco amarilla para las estudiantes y soy muy radical para la Universidad, ahí hay una mezcla bien extraña” (E2). Por otro lado, “la cuestión es desde qué feminismo lo haces y ahí ya...topas con muchas de las propuestas porque nosotras estamos en una situación que es un eje institucional ¿sí? Claro, y un feminismo radical desde un eje institucional, evidentemente... está muy limitado” (E14). El posicionamiento feminista no es sencillo y exige operaciones de validación y legitimación respecto del estamento estudiantil, para quienes estas expertas serían poco feministas.

Esto se busca hablando de feminismos

en plural y las diversas formas de llevar ese feminismo a la práctica, para luego articular el énfasis desde un feminismo institucional. Esto requiere explicitar el lugar teórico desde el cual se trabaja como experta de género(s), por ello en las entrevistas abundan las definiciones conceptuales sobre el patriarcado, su funcionamiento, las desigualdades estructurales de género(s), los modos de operar de la violencia simbólica, etc. Y al mismo tiempo validando que feminismo no es sinónimo únicamente de movilización y/o activismo. Quienes refieren no ser feministas, así lo explicaron: “Yo no he necesitado definirme como feminista, una admiradora del feminismo, pero feminista no me declaro, me da pudor declararme feminista” (E8). Otra voz testimonial plantea: “Yo no me siento identificada con un estigma que yo soy feminista o no soy feminista” (E11). La entrevistada que no aclara finalmente si se identifica como feminista señala: “No sé si hay que develarlo todo el tiempo, como estar con ese discurso constante presente” (E15). El uso del sustantivo estigma o del verbo develar marcan cierta conflictividad para adoptar un posicionamiento feminista visible respecto de las consecuencias que esto pudiera tener dentro del escenario universitario.

Desde el punto de vista de esta investigadora, todas las entrevistadas tienen un abordaje feminista en su trabajo en la medida en que incorporan una reflexión política en torno a las diferencias desigualadas de género(s) y sus acciones buscan transformar tanto las circunstancias como las estructuras que producen, reproducen y legitiman estas diferencias desigualadas. Con lo cual, las dificultades parecen centrarse en la carga simbólica, con frecuencia negativa, que los feminismos y el ser feminista

van adquiriendo, como efecto mismo de las estructuras desiguales de poder, dado que las narrativas devaluadas en torno a lo que es ser feminista forman parte de las estrategias patriarcales. Esto no implica que los feminismos no estén exentos de críticas, falencias y tensiones internas, sino que las mismas expertas duden en nombrarse feministas muestra la profundidad y el alcance de estos mecanismos de deslegitimación.

Algunas expertas encuentran que su posicionamiento feminista genera tensiones y que la percepción de ese feminismo puede ser un obstáculo en el trabajo institucional: “Si una evidencia un activismo feminista, creo yo, por lo que me tocó vivir, como que eso tensiona más la relación con las autoridades que son todos hombres, de 50 a 60 años” (E9). Asimismo, las entrevistadas identifican que persiste un miedo a la palabra misma: “son casi 30 años y son los mismos miedos, el miedo de que el feminismo se instale” (E5). Este miedo es la reacción frente a la identificación de un peligro, tal como lo señala otra entrevistada: “empezaron los discursos de que era feminista radical, que era peligrosa... ¡peligrosa!” (E9). Aun cuando la praxis de las expertas sea feminista, las dificultades para enunciarse como feminista igual resultan problemáticas (y sintomáticas) y un aspecto crucial de ser profundizado en futuras investigaciones.

En relación con el movimiento estudiantil feminista del 2018, todas las entrevistadas señalaron que éste tuvo un gran impacto en sus universidades y en particular en avanzar o potenciar el trabajo en una agenda de género(s). En algunos casos, el impacto transformador es señalado como decisivo: “Acá, absoluta y totalmente, acá no hay otra, acá esa

toma fue la que definió todo; si esa toma no hubiera existido en la universidad (...) hoy no habría absolutamente nada de lo que hay. Entonces fue definitoria” (E3). En otros casos, el impacto fue el de potenciar y avanzar un trabajo que ya venía desarrollándose de manera previa (E10 y E12). En resumen, las movilizaciones permitieron dar un salto (E10), permitieron cosas inéditas como que universidades que nunca habían negociado con estudiantes en toma lo hicieran (E2). A partir de entonces las mujeres se han mantenido organizadas (E5) y aunque sectores conservadores tildaron de pataleta o de moda a la movilización (E6), una de las entrevistadas señala que las estudiantes pudieron decir cosas que desde el rol institucional son más difíciles de decir, o que decir las tendría un costo demasiado alto (E7).

¿Cuáles fueron las sombras de ese proceso, tanto en el 2018 como sus consecuencias actuales? Las entrevistadas destacan la generación de fisuras al interior de la universidad, entre quienes lideraban las vocerías del movimiento y quienes no compartían las formas y las estrategias con las cuales ponían los temas sobre la mesa, en particular respecto de la identificación de integrantes de la comunidad académica como acosadores o agresores sexuales mediante *funas* (E5). Al parecer las formas que tomó la movilización suscitaban críticas no solo de otros/as estudiantes, sino que también, desde la perspectiva de las entrevistadas, hubo manifestaciones violentas en las reivindicaciones, en algunos casos con agresiones físicas en instalaciones de las direcciones de género(s) y/o agresiones por redes sociales. Otra consecuencia de este posicionamiento por parte del movimiento estudiantil fue el señalamiento, en algunos

casos, de las direcciones de género(s) como encubridoras, recibiendo *funas*, tanto las direcciones en general como algunas de sus líderes en particular. “Las estudiantes fueron muy duras en su momento (...) algunas, en algunas situaciones que fueron bien dolorosas” (E8). Estas fisuras se producen también dentro del propio colectivo estudiantil, el cual, con sus diversidades, encuentra en las formas y los discursos que el movimiento feminista estudiantil fue adoptando, una estructura más bien rígida y con poco espacio para el disenso y la reflexión crítica.

Esta fisura se va instalando en las líneas de un paradigma binario, donde de un lado están quienes buscan la eliminación de todas las formas de las violencias de género(s), con énfasis en estrategias separatistas, con espacios etiquetados como seguros solo para mujeres y disidencias. Y del otro lado están “todos los demás”. Se instala así progresivamente un discurso único y totalizante respecto de qué es ser feminista y cómo son las estrategias de lucha, llevando al silencio a una cantidad no menor de integrantes de la comunidad estudiantil, potenciales alianzas valiosas para el trabajo de transformación necesario, quienes prefieren mantenerse al margen. En este sentido, una de las entrevistadas señala que el particular modo de organizarse, construir su relato y plantear las demandas del movimiento estudiantil feminista:

tienen a mi juicio, esto yo lo he conversado con las estudiantes, un sesgo súper autoritario, muy autoritario y eso genera una reacción en cadena. Entonces por ejemplo, estábamos de acuerdo en que había que incentivar la formación en género pero entonces ellas planteaban que tenían que ser

cursos obligatorios, que íbamos a pasar lista, que se iban a poner unos diarios murales donde se iba a denunciar a los que iban, a los que no iban (...) Mira, ese tipo de cosas generó mucha resistencia en gente que estaba de acuerdo con el fondo de la causa. (E10).

Al mismo tiempo que el estudiantado demanda y exige a las universidades tomar acciones y medidas concretas, no solo para eliminar todas las formas de violencia si no para cerrar las brechas de género(s), la confianza en la institucionalidad se ha visto cada vez más debilitada. En la medida en que las direcciones de género(s) no acompañan la forma de entender las problemáticas y las soluciones propuestas, con el ya señalado acento punitivista, estas unidades son rápidamente asimiladas a la institucionalidad conservadora y, por ende, no merecedoras de confianza. Algunas de las expectativas del estudiantado, nombradas por las entrevistadas, son el avalar *funas* como mecanismo de resolución, tomar acciones de oficio (de investigación y/o sancionatorias) por *funas* realizadas en redes sociales, inclusive por situaciones ocurridas años antes del ingreso a la universidad e involucrando personas que no forman parte de la universidad, exigir tratamientos psicoterapéuticos y altas médicas certificando que la persona ya no es más una agresora sexual, impedir el egreso por considerarlo un peligro para la sociedad, por mencionar algunos de los ejemplos.

Esto nos lleva nuevamente a pensar la tensión entre las agendas urgentes e importantes de las unidades de género(s). Las emergencias se relacionan con el acoso y/o las violencias de género(s), tanto por lo ocurrido dentro de la institución, como lo ocurrido fuera. Las

urgencias son individuales, en el abordaje necesario de contención y orientación de quienes sufren las violencias. Pero en mayor medida, las urgencias son de convivencia, por el impacto que las *funas* y la condena social tienen de manera paralela muchas veces a los procesos formales de investigación y sanción. Esto genera potentes focos de conflicto, con impacto en el estudiantado y en unidades académicas desbordadas y con pocas herramientas para abordar estas situaciones. Las direcciones de género(s) son permanentemente convocadas, en este escenario, a resolver estas situaciones. El tiempo invertido en actuar en estas emergencias es variable, pero por lo general considerable y en direcciones de género(s) con poco equipo puede llegar a generar un desbalance entre estas intervenciones y otras orientadas a la promoción y prevención. Ese desequilibrio también se llega a sentir en otros puntos en las agendas de trabajo para la transversalización de la perspectiva de género(s). “Cuando las cosas están tranquilas, podemos ir avanzando en talleres” (E2), comparte una de las entrevistadas. Esto exhibe con claridad cómo a pesar de tener un objetivo común (la condena absoluta por cualquier forma de violencia y el deseo por eliminar todas sus formas), entre las direcciones de género(s) y los movimientos estudiantiles, no hay sinergia suficiente en el quehacer ni en las estrategias implementadas.

Cierto estudiantado organizado tiende entonces a avanzar en la lógica del caso a caso, de la denuncia social y la *funa*. Lo que las expertas entrevistadas no conocen es cuál es la teoría de cambio social detrás de estas posturas. Más allá del caso a caso, ¿qué acciones son necesarias para la promoción y la prevención? Una vez detectado un caso, denunciado, juzgado y

sancionado, ¿qué acciones de reinserción son necesarias? No es un dato menor que en la enseñanza universitaria nos encontramos con adultos jóvenes, una etapa vital donde aún se están realizando aprendizajes sociales importantes. Entre ellos la deconstrucción del sexismo y de ciertas formas de violencia naturalizadas y el aprendizaje de modos más igualitarios y democráticos debe ser un horizonte para considerar, sobre todo en una institución educativa. Una entrevista lo sintetiza con claridad cuando refiere:

Hay una intención declarada de mejorar las dinámicas de relaciones y la vida de estas personas en estos espacios. Pero de repente es comprendido como una especie de derecho a no recibir ninguna perturbación (...) necesariamente entonces eso es un sexismo, necesariamente es una discriminación, necesariamente es un acoso y eso hace... digamos, un paradigma muy difícil de manejar (...) a las feministas nos interesa que los derechos estén protegidos y que nuestras experiencias vitales sean visibilizadas como experiencias importantes ¿no? Pero no podemos aspirar a una vida completamente libre de todo tipo de perturbación ni tampoco la universidad porque eso va alimentando cierto fascismo. (E12).

Marta Lamas (2018) aborda algunos aspectos de la difícil conversación en torno al giro punitivista de ciertos feminismos, señalando la instalación de un discurso hegemónico sobre el acoso, y la consecuente generación de divisiones entre las propias feministas. Aunque no acuerdo con algunos de sus argumentos, sí me parece interesante el planteo de Lamas respecto de cómo el victimismo y

el mujerismo tienden a dominar el discurso sobre el acoso y su concomitante idea del ‘espacio seguro’. Por victimismo, Lamas se refiere al definirse prioritariamente como víctima, a un centramiento identitario en dicha situación. Podría distinguirse entre la necesaria visibilización de una problemática de violencia estructural para poder abordarla, de un centramiento excesivo, el cual tiene algunas consecuencias negativas que es necesario explorar. Desde su perspectiva, se está produciendo un avance de un puritanismo que equipara toda forma de sexualidad con sexismo. Lamas señala cómo el concepto de víctima es utilizado de manera indiscriminada para nombrar a cualquier persona que haya sufrido un daño, una pérdida, una dificultad o un malestar; lo mismo sucede con el concepto de acoso. Pensando en los amplios y ricos desarrollos feministas que han contribuido a la problematización de las relaciones de género(s) y sus desigualdades, así como las violencias, abriendo categorías, distinciones que mientras más ricas y diversas más nos permiten acercarnos a las situaciones que nos rodean, para avanzar ahora hacia un colapso de esta riqueza conceptual en un par de conceptos en los cuales se condensan multiplicidad de significados.

Sabemos que el dolor es uno de los afectos cruciales para la política feminista y pareciera que el estudiantado organizado se ancla con fuerza en esta emoción, así como en la del enojo. bell hooks (2015) advirtió que poner en palabras el propio dolor, como sucede en los grupos de concientización, por ejemplo, no era suficiente si no iba acompañado de formas de resistencia colectiva a partir de la relación con las estructuras de clase, raza y género. Tener el dolor como único punto de partida de la política y estructurar las

identidades a partir de la victimización impide trascender las heridas y fundar un futuro distinto (Brown, 1995). Por su lado, Ahmed (2004) se preocupa por los riesgos de utilizar al dolor como fundamento de la política, porque sugiere que es necesario traducir el dolor y llevarlo al ámbito de lo público y que en ese movimiento se transforma. En todo caso, entender las distancias y cercanías entre feministas de distintas generaciones es claramente una deuda pendiente y una tarea necesaria sobre todo considerando la variedad y la potencia de los distintos feminismos en el terreno universitario (estudiantil, académico, institucional).

III.3. ¿Es habitable el espacio organizacional?

“De ir viendo cómo saco los balazos de mi cuerpo para durar en el cargo y durar en la vida” (E6)”

Ahmed (2012) invita a pensar los modos de habitar o no habitar los espacios, porque eso nos dice mucho sobre esos espacios. ¿Cuáles están siendo los modos de habitar el espacio universitario de las expertas en género(s)? ¿Qué dice eso sobre las universidades? Al comenzar a definir su rol como directoras y el trabajo que sus direcciones llevan adelante, aparecen variadas metáforas: “Somos un poco la bisagra” (E2), en referencia al rol de articular las demandas y necesidades del estamento estudiantil con las jerarquías universitarias. “El rol de las direcciones de género en general va a ser siempre un rol que genere un ruido” (E6), colocando aquí énfasis en el rol disruptivo que el trabajo con perspectiva de género(s) tiene en relación con la inercia organizacional. Otra entrevistada se refirió a este punto

diciendo: “Hay que abrir caminos” (E7).
¿Cómo se hace esto? En ciertos casos, con el arte del convencimiento: “la prédica, salir a predicar” (E10) y en otras ocasiones la percepción es de control: “como que yo era la policía del género” (E1).

Las expertas entrevistadas coinciden en identificar un modo de habitar el espacio como de constante lucha. Asociaciones con las guerras y los enfrentamientos fueron transversales también en las entrevistas. Algunas de las expresiones y/o palabras usadas fueron: estar en guerra permanente (E1); trinchera (E5), enemigo (E13), enfrentar (E10), llevarse sangre en las manos (E13), estar al pie del cañón (E6), tener datos para las batallas (E10), recibir balazos en el cuerpo/poner el cuerpo (E6). Este modo de habitar el espacio universitario implica un estado de alerta permanente, identificando situaciones, desarticulando conflictos, sentando personas con perspectivas muy divergentes a conversar, generando alianzas, negociando. El posicionamiento de las expertas y de sus respectivas unidades no es un posicionamiento de gran poder en términos de la relación de fuerzas en las universidades y, con frecuencia, refieren estar en el medio de tensiones entre diversos actores institucionales, desde las altas jerarquías en la toma de decisiones hasta el movimiento estudiantil feminista. Las expertas deben trabajar en un contexto donde en la superficie y de manera más visible, se dan discursos pro-igualdad, mientras que en la latencia, se despliegan diversas formas de resistencia.

A nivel personal, el ejercicio del rol es muy movilizador y desgastante. Como dos caras de una moneda, las emociones de esperanza y satisfacción están acompañadas por frustración, cansancio,

agobio y enojo. Algunas de las expresiones referidas que arrojan luz respecto de la movilización afectiva en el ejercicio del rol son: “A veces es como estar en una tormenta, y las tormentas siempre nos cambian” (E14); “hay que tener cuero de chancho” (E4); “chocamos con muros todos los días” (E3); “yo he puesto el cuerpo para esto y me está pasando la cuenta” (E6), “tengo más canas, más arrugas” (E1). Sin duda las emociones que se experimentan desde el feminismo frente a las injusticias del mundo movilizan y llevan a la acción. Forman parte de ese nivel de compromiso destacado anteriormente por las entrevistadas. El dolor experimentado en ciertas situaciones moviliza al enojo, a un nivel de indignación que indica que algo debe cambiar, a preguntarse ¿qué acciones son necesarias y posibles para cambiar la situación actual? Ahmed (2004) invita a pensar la relación del feminismo con el asombro y con la esperanza como emociones movilizadoras hacia la construcción de propuestas para un futuro posible. No se trata solo de un feminismo ‘en contra de’ - ¿el patriarcado?, ¿el sexismo?, ¿las masculinidades hegemónicas? – si no del feminismo que propone nuevas formas, a favor de, a propósito de.

Cuando se vive como feminista y se trabaja como experta, se está acostumbrada a las reacciones fuertes (Ahmed, 2016). Ser feminista quiere decir estar dispuesta a generar esas reacciones y lidiar con ellas. El feminismo tiene que ver con darse cuenta de que algo está mal, una impresión general al principio quizás poco precisa, pero con un sentimiento fuerte. En ese sentido, el feminismo es una reacción comprensible frente a las injusticias en el mundo. Por ello, el desgaste es parte de la experiencia cotidiana de estas expertas, la vida se

hace más difícil en cierto punto, por el monto de energía permanente que hay que dedicarle. Tener el compromiso con una vida feminista implica que no se puede prescindir de este trabajo o pelear por esta causa sin cierto desgaste.

Una reflexión en torno a la emocionalidad en este contexto se hace necesaria. La conocida jerarquía entre emoción y pensamiento/razón, también la jerarquía misma entre las emociones, ya que algunas de ellas son consideradas más elevadas, mientras otras son inferiores y símbolos de debilidad. Es importante recordar que esta jerarquía está profundamente generizada. Feministas que hablan en contra de verdades establecidas son con frecuencia construidas como emocionales, como feministas hostiles. De esta manera, se las percibe como si estuvieran fallando respecto de estándares de racionalidad e imparcialidad que son asumidos como la base de un buen juicio. Sin embargo, podemos considerar a las emociones como brújulas que orientan el quehacer cotidiano, las emociones de enojo y dolor son formas de reacción frente a las injusticias y las violencias y son un motor clave para seguir avanzando. Es útil pensar las emociones no como algo interno, privado o intrapsíquico, sino considerar las emociones como prácticas sociales y culturales (Ahmed, 2004). La etiqueta de 'feminista enojada' es un modo de devaluar un posicionamiento, significando como desborde - siempre individual, nunca colectivo - de emociones descontroladas. Esta desestimación del feminismo como emocional no debiera ser contrarrestada, claro está, con una declaración del feminismo como racional antes que emocional.

En esta reflexión sobre feminismo y

emociones, Jagger (2008) contrapone las emociones hegemónicas a las emociones subversivas (outlaw emotions). El alcance de las emociones hegemónicas, como lo pueden ser el racismo visceral, el lgbtodio o la misoginia, no es absoluto. Hay personas que pagan altos costos por sostener el status quo, como las mujeres y las disidencias sexogenéricas en un sistema patriarcal, lo cual las lleva a experimentar emociones subversivas más frecuentemente. Cuando lo hacemos de manera individual, podemos sentir confusión, dificultad para nombrar esas emociones, desconcierto. Es que las emociones subversivas se distinguen por su incompatibilidad con las percepciones y los valores dominantes. Y, según Jagger, aunque no todas, muchas de estas emociones subversivas son feministas. Por ejemplo, el enojo se transforma en enojo feminista cuando involucra la percepción de que las dificultades persistentes que una mujer experimenta son en realidad a partir de un amplio patrón de violencia de género(s). Por otro lado, el orgullo se transforma en orgullo feminista, cuando ve que el logro de una persona en particular fue posible solo porque superó obstáculos específicos solo por ser de un género(s) subyugado. Así como motivar investigación crítica, las emociones subversivas también nos habilitan modos de percepción distintos del mundo. Pueden proveernos de las primeras indicaciones de que algo está mal con la forma en que los supuestos hechos están siendo construidos, con entendimientos aceptados de cómo las cosas son. Emociones inesperadas según las convenciones o emociones inapropiadas pueden preceder nuestro reconocimiento consciente de que las descripciones y justificaciones aceptadas muchas veces esconden tanto como muestran el estado de situación actual.

Esto es cotidiano en las experiencias de las expertas entrevistadas.

Las emociones más nombradas por ellas fueron frustración, satisfacción/alegría, desgaste, impotencia y optimismo/esperanza/motivación. Como dos caras de la misma moneda, el trabajo de transformación institucional por mayor igualdad de género(s), el compromiso personal, en muchos casos desde una postura feminista, requieren inevitablemente de una gran inversión emocional para poder motorizar y sostener el trabajo. Esto redundo en amplias frustraciones, dolores y tristezas, ya que el trabajo cotidiano de las expertas implica el contacto permanente con las injusticias y las desigualdades y por el otro lado grandes satisfacciones y alegrías cuando se producen avances y cambios. Entonces, más allá del dolor, la rabia y la frustración, la esperanza es otra emoción potente para el trabajo feminista de las expertas. Abunda esta esperanza entre las entrevistadas, esperanza que moviliza la acción a través de algunas preguntas ¿Qué futuro podemos imaginar? ¿Hacia dónde podemos ir? A pesar de la indignación, el enojo, y el dolor ¿Qué formas de acción son posibles?

REFLEXIONES FINALES

“Yo lo digo así, como pitbull, me entiendes, no soltarlo, no soltarlo, no soltarlo” (E10)

Las expertas en género(s) que lideran organizacionalmente el trabajo hacia la igualdad han consolidado en los últimos años este nuevo campo del quehacer en las universidades chilenas. Su trabajo remunerado es revisar críticamente, cuestionar y desafiar a las mismas organizaciones que las emplean para avanzar hacia las transformaciones necesarias, rol que con frecuencia las coloca en la cuerda floja, debiendo buscar los mejores mecanismos para regular el nivel de tensión necesario y suficiente para movilizar los cambios deseados sin ser expulsadas de las universidades o perder los apoyos políticos necesarios para avanzar. Es de esta manera que ‘hacen género’ en las universidades. Provenientes de la academia, de la gestión pública y/o del activismo, sus trayectorias laborales previas son variadas y las posicionan frente a la tarea con diferentes capitales culturales, políticos, sociales y subjetivos. La tarea tiene un componente técnico sin duda, pero también un componente político y estratégico. Las tensiones provienen de diferentes lugares, de las más altas jerarquías universitarias, de la comunidad universitaria en general con las resistencias habituales para problematizar las desigualdades de género(s) y del propio movimiento estudiantil feminista.

La inquietud planteada por Fraser (2009) de que el feminismo y el neoliberalismo hayan convergido en un perfil de expertas que se han ido separando del feminismo, tecnificando

la tarea, no es algo que se verifique en esta investigación. Por el contrario, las expertas entrevistadas manifiestan una profunda convicción y un entendimiento de las dimensiones políticas y las desigualaciones estructurales que les dan sustento a las diversas brechas de género(s) en las universidades. Hay tensiones, por supuesto, respecto del grado de visibilidad de ese feminismo en el quehacer cotidiano, pero la manera de pensar el escenario universitario y diseñar las soluciones evidencian una potente postura desde el feminismo. Por ende, la inquietud de que esta experticia de género(s) estaría despolitizando la agenda feminista (Kunz, 2017) tampoco se hace evidente. Sin embargo, las tensiones esbozadas por las entrevistadas para nombrarse y visibilizarse feministas sí debieran ser exploradas con mayor profundidad en futuras investigaciones.

Por otro lado, el espacio que se habita está polarizado y atravesado por variadas dicotomías binarias y jerárquicas: víctima/victimario, opresor/oprimida, culpable/inocente, sobreviviente/perpetrador, buenas/malos, etc. La lógica binaria, paradójicamente aquella que la perspectiva de género(s) busca romper, persiste en el escenario institucional. Al intentar desmarcarse de algunos de los polos del binario, las expertas pueden ser acusadas de radicales o tibias, dependiendo del contexto y quien emita la opinión. Como fue señalado por algunas entrevistadas, las resistencias por parte de las estructuras más conservadoras de la institucionalidad universitaria son resistencias esperadas. Sin embargo, las tensiones y resistencias vividas con el estamento estudiantil, específicamente con el estudiantado feminista autoconvocado, son un frente que las expertas no esperaban. Se evidencia una falta de sinergia entre

el trabajo de avance institucional y la potencia del movimiento estudiantil. Aun con diferencias de posicionamiento – legítimas, por cierto – resulta en una gran pérdida, desde mi punto de vista y experiencia, esta ausencia de mayores y mejores espacios de colaboración en una agenda por la igualdad de género(s) al interior de las universidades.

Podemos entonces avanzar desde esta descripción de quiénes son las expertas y en qué contextos ejercen el rol hacia un conocimiento de las estrategias que despliegan y cuáles transformaciones y resistencias encuentran. Esta transición permitirá consolidar un panorama más completo de cómo este quehacer se ha ido institucionalizando en las universidades chilenas. Permitirá, asimismo, transmitir esta experticia, con sus aciertos y errores, a futuras generaciones de líderes de estas unidades, pensando en que las agendas de cambio universitario no son de corto aliento. Esto incluye profundizar sobre las semejanzas y diferencias de las estrategias en diferentes generaciones de feministas, para reflexionar críticamente sobre los procesos de transformación. Después de todo, a pesar de la diversidad de formaciones de base, experiencias, estrategias y/o el grado de avance efectivo que se logre en cada una de las universidades, todas las expertas comparten un profundo compromiso por la igualdad de género(s) y un horizonte de transformaciones sociales profundas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acker, Joan (1992). From sex roles to gendered institutions. *Contemporary Sociology*. Vol 21, No. 5, pp. 565-569.
- Acker, Joan (2012). Gendered organizations and intersectionality: problems and possibilities. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31(3), 214-224.
- Ahmed, Sara(2004a) *The Cultural Politics of Emotion*.Edinburgh. University Press.
- Ahmed, Sara (2012) *On being included. Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press
- Ahmed, Sara (2016) *Living a Feminist Life*. Duke University Press
- Araujo, Kathya; Guzmán, Virginia ; Mauro, Amalia. (2000). El surgimiento de la violencia doméstica como problema público y objeto de políticas. *Revista de la CEPAL*, 70, 133- 145.
- Benschop, Yvonne y Verloo, Mieke (2006). Sisyphus' Sisters: Can Gender Mainstreaming Escape the Genderedness of Organizations?, *Journal of Gender Studies*, 15:1, 19-33, DOI: 10.1080/09589230500486884
- Brown, Wendy (1995). *States of Injury: Power and Freedom in Late Modernity*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvzgb898>
- Charmaz, Kathy (2005) *Grounded Theory in the 21st Century: applications for Advancing Social Justice Studies*. En Denzin y Lincoln (eds) *The Sage Handbook of Qualitative Research* (pp.507-536). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Eisenstein, Hester (1995). The Australian femocratic experiment: A feminist case for bureaucracy. En M. M. Ferree, & P. Y. Martin (eds) *Feminist organizations: Harvest of the New Women's Movement*. Temple University Press.
- Ferguson, Lucy (2015) *This Is Our Gender Person*. *International Feminist Journal of Politics*, 17:3, 380-397.
- Fraser, Nancy (2009) *Feminism, Capitalism and the Cunning of History*. *New Left Review* 56: 97–117.
- Gaba, Mariana (2008) *Aportes de la perspectiva de género a la teoría organizacional*. Tesis de Maestría en Psicología Organizacional, Universidad de Belgrano, Argentina. Recuperada de http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/371/39_gaba.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Gaba, Mariana (2020). Nuevas arquitecturas de género(s) en las universidades chilenas como respuesta a las movilizaciones feministas estudiantiles del 2018. *Revista Symploké. Estudios de Género*. N°1, mayo 2020, pp. 22-30
- Guzmán, Virginia (2011). Procesos político-institucionales e igualdad de género. Chile: 1980-2000) (Tesis inédita de doctorado). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Guzmán, Virginia (2018). Análisis comparado de legislación, políticas públicas e instituciones orientadas hacia el logro de la equidad de género. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Hoard, Season (2015). *Gender expertise in public policy: Towards a theory of policy success*, Basingstoke and New York: Springer
- hooks, bell (2015). *Feminism is for everybody*. Routledge.
- Johnson Ross, Freya (2018). Professional feminists: challenging local government inside out. *Gender Work & Organization* 1-21.
- Kunz, Rahel (2017). Beyond depoliticisation: the multiple politics of gender expertise. En C. Verschuur (dir.), *Qui sait ? Expertes en genre et connaissances féministes sur le développement*, Paris : L'Harmattan. Collection Genre et développement. *Rencontres*, pp. 73-87.
- Kunz, Rahel y Prügl, Elizabeth (2019). Introduction: gender experts and gender expertise, *European Journal of Politics and Gender*. Vol 2, no°1, febrero 2019.
- Lamadrid Álvarez, Silvia y Benitt Navarrete, Alexandra (2019). Cronología del movimiento feminista en Chile 2006-2016. *Revista Estudios Feministas*, Vol 27 Nro 3.
- Lamas, Marta (2018). *Acoso ¿Denuncia legítima o victimización?* Fondo de Cultura Económica, México.
- Mirza, Heidi (2006). "Race", gender and educational desire. *Race Ethnicity and Education*, 9(2), 137–158.
- Wagner, Robert (1997). *Sociología de la modernidad. Libertad y disciplina*, Editorial Herder, Barcelona.
- West, C. y Zimmerman, D (1987) *Doing gender*. *Gender & Society*, 1987:1:125. Sage Publications.

SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN, GÉNERO Y DIVERSIDAD SEXUAL: PROYECTO PEDAGÓGICO FEMINISTA EN LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN EN LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS – UIMINUTO-

Por Francy Rocío Moncada Sierra

INTRODUCCIÓN

Los orígenes de los estudios de la mujer y sexualidades son producto, entre otros aspectos, de las preocupaciones de mujeres con relación a la inequidad social y el poder. Janine Anderson (1996) señala que estos espacios se inician para “llenar los vacíos de una visión unifocal de lo social, producida desde el lado masculino, para dar a conocer a ese otro invisible o negado en la filosofía, en la teoría social y en el debate político: las mujeres. Anderson nos invita, de esa manera, a lograr una visión bifocal de los procesos sociales. (p.31). En esa misma línea, Magdalena León (2007) expresa que el origen de los estudios de géneros se dio para “transformar el conocimiento androcéntrico y crear uno nuevo, más universal, que lograra explicar la subordinación de las mujeres y dar entrada a la óptica de género y a la especificidad de la diferencia” (p.25).

Esta problematización de las realidades desde la identificación de las asimetrías basadas en la condición de género sucede en procesos de militancia y en muchos casos de educación popular. Los proyectos feministas se tejen en medio de talleres,

conversaciones, diálogos y disertaciones concernientes a las relaciones de poder que se establecen entre hombres y mujeres, desde el punto de vista histórico, social, cultural y cotidiano. En el decir de Korol, “intentamos cuestionar colectivamente el papel que juega la cultura en la formación de una matriz generadora de comportamientos, hábitos, lenguajes, valores y relaciones sociales opresivas” (2012, p. 4).

El trabajo pedagógico feminista permite la gestación de nuevos escenarios y situaciones, visibiliza espacios de participación, resistencia, reivindicación y lucha, dando paso así a cuestionamientos sobre la inequidad social que, hasta el momento, estaba naturalizada. Con ello, se inicia un fuerte despliegue para reducir las brechas entre los géneros y el reconocimiento de sus necesidades e ideales a través de diversos programas, proyectos y políticas en los que se incluyen acciones de articulación con la academia, “estos actores y estas instituciones han llevado probablemente la parte fuerte de la comunicación hacia la sociedad de las nuevas propuestas para hombres y mujeres, sus motivos y sus estrategias” (Anderson, 2007, p. 68). En este sentido, el movimiento feminista “crea las condiciones y provee el contexto para el desarrollo de los estudios de la mujer y la relación entre los géneros en los espacios académicos” (Sagot, 2007, p. 84).

Las instituciones educativas como ámbitos importantes de transmisión y perpetuación de las estructuras patriarcales, “se constituyen en un área de atención primaria, aspectos tales como la mentalidad, valores y expectativas del profesorado” (Colas, 2007, p. 9). Es así que la enseñanza en la educación superior sobre género y sexualidades se

ha trabajado desde dos dimensiones: una dimensión constructivista, abarcada por las Ciencias Sociales y Humanas; y una de identificación de sexo y género en estudios biomédicos y jurídicos. Así lo demuestra la investigación *Incorporación de la enseñanza sobre sexualidades en la currícula académica de universidades de Asia, África y América Latina* (2005).

Los proyectos pedagógicos feministas y de estudios de género en las universidades se han ido incorporando en algunas asignaturas de los planes de estudio, las temáticas abordadas van desde preocupaciones político - epistemológico feministas, pasando por los cuestionamientos de las construcciones heteronormativas del amor, hasta llegar a la pregunta por el cuerpo y la corporeidad teniendo como referente conceptual las teorías Queer. También se han introducido a través de investigaciones encaminadas a responder los asuntos que conciernen al tema. Además, de la creación de observatorios de medios y/o inclusión de programas de postgrado, seminarios, conversatorios en la oferta educativa, entre otras acciones.

En este contexto, el presente artículo se desarrolló en el marco de la Maestría en Género, Sociedad y Políticas de PRIGEPP (Moncada, 2020). El mismo pretende poner en relevancia el impacto social y el significado que tiene para las y los estudiantes la creación y puesta en marcha del Semillero de Investigación en Comunicación, Género y Diversidad Sexual⁷ en la Corporación Universitaria Minuto de Dios en el municipio de Villavicencio del departamento del Meta en Colombia. Debido a la extensión de la investigación, solo destaco aquí los hallazgos de un

7 De aquí en adelante SICOMGENDIS

proceso de enseñanza-aprendizaje y de una exploración de dominio cualitativo con complemento cuantitativo de cinco años y medio, alrededor de la comunicación social, el periodismo y su relación con los estudios feministas, de género y diversidad sexual. A la vez, abordo la manera en que el campo de la educación y de la comunicación se entrecruzan para el cambio social. Examino la vitalidad que tienen los proyectos pedagógicos feministas para la transformación socio-cultural, ya que influyen de manera directa en la formación de identidades, subjetividades y acciones colectivas de género. Finalmente, doy cuenta del Semillero de investigación como proyecto pedagógico feminista y como espacio académico.

I. MUJERES DANDO A LUZ

“La mayor transgresión política de las mujeres, es su alianza, su coalición: la sororidad. La sororidad pasa por hacer pactos muy concretos, hacer sinergias, sumarnos a lo que hacen otras”.
(Marcela Lagarde, 2018)

SICOMGENDIS nace en el año 2013 en el seno del programa profesional Comunicación Social-Periodismo de UNIMINUTO en Bogotá, en medio de las reflexiones y los deseos de dos docentes feministas de posicionar una mirada crítica y propositiva en la formación de profesionales en el campo de la comunicación. Dos años después, este espacio se extiende a la sede Villavicencio en el departamento del Meta. El Semillero tiene como objetivos:

i.) generar un espacio de discusión, reflexión y construcción colectiva de conocimiento, en torno a las percepciones, representaciones e imaginarios colectivos que se construyen en y desde los medios de información y comunicación sobre el género y la diversidad, a fin de producir mensajes y narrativas comunicacionales y mediáticas con enfoque de género, como una forma de apostarle a una sociedad equitativa e igualitaria; ii.) promover el ejercicio investigativo en las CHS de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Comunicación; iii.) abordar posturas teóricas, conceptuales y epistemológicas de género y diversidad sexual, iv) analizar desde la metodología de lectura crítica y percepción activa las representaciones de género y el manejo de la diversidad sexual en narrativas mediáticas; y v) sistematizar las reflexiones, las discusiones, construcciones y proyectos desarrollados en el marco del mismo.

El Semillero está inscrito en las líneas de investigación institucionales: Desarrollo Humano y Social⁸ y Gestión Social, Participación y Desarrollo Comunitario⁹. De

8 Según lo estipulado en el Acuerdo 005 del 07 de julio del 2015 de UNIMINUTO, esta línea se propone recuperar el papel generativo del lenguaje, reconoce que, como lo señala Heidegger, las palabras conforman nuestro hábitat. (...) Por otra parte, los medios masivos de comunicación se constituyen en un actor social sobresaliente y su importancia radica en la conformación de nuevos aprendizajes sociales. Se debe destacar también el papel jugado por los medios alternativos de comunicación como la radio y la televisión comunitaria. Las investigaciones en la línea se han dado alrededor de estos temas: Comunicación para el desarrollo, Comunicación para la convivencia. Lenguajes, semiótica y literatura. Pensamiento filosófico.

9 Temas como la coproducción de conocimiento con las comunidades, la participación activa de estas en la búsqueda y construcción de las soluciones a los problemas que confrontan, la gestión social del desarrollo, el empoderamiento de las comunidades

igual forma, los trabajos de investigación implementados en él han nutrido las sublíneas de investigación de la FCC citadas a continuación:

La sublínea Comunicación y Desarrollo Humano y Social “establece la relación entre la comunicación, la distribución y el disfrute de los bienes y servicios que garantizan, no sólo la satisfacción de necesidades básicas del ser humano, sino también las necesidades de orden social; y, en general, la búsqueda de un mayor bienestar humano y colectivo” (CIC¹⁰, 2014, p.7).

La sublínea Comunicación y Cultura, la cual de acuerdo al CIC “aborda las dinámicas de transformación sociocultural y política, [analizando] allí el papel de los medios y las tecnologías de comunicación e información” (2014, p.7).

Prácticas periodísticas, mediáticas y publicitarias es una sublínea de investigación que según lo estipulado en el CIC (2014, p. 7):

Comprende el estudio de los medios de comunicación, el periodismo y la publicidad en particular, como una posibilidad de reflexión y comprensión de los procesos de creación, producción,

de base, así como de la propia comunidad educativa son relevantes para esta línea.

10 El Centro de Investigación y Transferencia en Comunicación para el Cambio Social –CIC– es un escenario de investigación y transferencia en el campo de la comunicación para el cambio social, adscrito a la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO, que en coherencia con el Proyecto Educativo de Facultad, asume la comunicación hoy como un proceso de intercambio que contribuye a que los sujetos sean protagonistas del empoderamiento y la innovación social, cultural y política; interpellando y redefiniendo los desarrollos colectivos.

circulación y consumo; tanto los que se generan de manera masiva, como aquellos que se producen desde la alteridad y el margen.

Por último, en la sublínea Comunicación y Educación, se encuentra en el CIC (2014, p.7) un análisis de:

[...]la tensión entre el proyecto de escolarización de la modernidad, la crisis de las instituciones tradicionales como la familia, los partidos políticos, la iglesia y la escuela; además, asume la articulación entre formación de sujetos, construcción de sentidos y las transformaciones culturales; y abre el debate ante los problemas de la sociedad globalizada, la irrupción de las TIC, la emergencia de otros lenguajes, el tercer entorno, la conformación de comunidades virtuales y redes, entre otros.

En consecuencia, los contenidos analizados en SICOMGENDIS corresponden a la comunicación, al periodismo y a los estudios feministas y de género. Es así como se abordan temáticas de género, patriarcado, interseccionalidad, representaciones y percepciones sociales de género, derechos sexuales y reproductivos, derechos de las mujeres, feminismos, masculinidades, políticas públicas, periodismo con enfoque de género, violencias contra las mujeres, Derechos Humanos, sexualidad, inequidad y desigualdad social, entre otros; abriendo las posibilidades de interpelar las relaciones de poder presentes en los campos de estudio y de sentar una postura en la educación formal desde los estudios críticos, feministas, situados y de la alteridad.

II. ¡AHORA QUE ESTAMOS JUNTAS!

“Creo que ésta será una lucha infinita (la feminista) y que las victorias que conquistamos nos permiten imaginar nuevas libertades. Creo que cada generación va a crear nuevos significados sobre lo que significa ser libre”, (Ángela Davis, 1944)

Este apartado narra las experiencias vividas por 18 hombres y mujeres jóvenes estudiantes, en su paso por SICOMGENDIS. A través de sus testimonios¹¹ se hace una aproximación a la forma en la que construyen conocimiento en la comunicación social y el periodismo, y cómo éste, además, de ser una perspectiva epistemológica, es una apuesta política con relación a las vertientes hegemónicas de dominación que se han producido y reproducido mediante prácticas mediáticas y de comunicación vertical, entre otras estructuras transmisoras de desigualdades. Es así como, a partir de los relatos, se hace un reconocimiento a esas subjetividades en resistencia y en *re-existencia*, siempre teniendo en cuenta que no son los individuos los que tienen la experiencia, sino los sujetos los que son constituidos por medio de esta, como afirma Scott (2001):

La experiencia se convierte no en el origen de nuestra explicación, no en la evidencia definitiva (porque ha sido vista o sentida) que fundamenta lo conocido, sino más bien en aquello que buscamos

explicar, aquello acerca de lo cual se produce el conocimiento. Pensar de esta manera en la experiencia es darle historicidad, así como dar historicidad a las identidades que produce. (p.49)

Acá se recoge la importancia y la trascendencia de SICOMGENDIS en la construcción de las identidades de quienes un día llegaron a este espacio, sin saber que en el transcurso del tiempo se convertirían en sujetos históricos, gracias a su capacidad de transformación en donde se construyeron así mismxs, se individuaron y crearon nuevas relaciones de y entre los géneros.

Desarrollar un plan de trabajo durante un año en un Semillero de investigación es una de las opciones que UNIMINUTO ofrece a la comunidad estudiantil para obtener el título de pregrado, lo que supondría que las personas que llegaron al Semillero lo hicieron sólo con el interés de graduarse. Sin embargo, las entrevistas realizadas a integrantes del mismo, permitieron hallar que lo personal, la fundamentación teórica y la curiosidad, fueron tres motivaciones determinantes para tomar la decisión de hacer parte de este espacio de investigación y aprendizaje.

II.1. **Ámbito personal: motivación personal**

Preguntarse por sí mismas, reflexionar sobre sus historias, sus vidas, sus motivaciones, sus privilegios, sus lugares de opresión y sus formas de habitar el mundo, fue lo que incentivó a seis de las 18 personas sujetas de estudio, a buscar un espacio en el cual pudieran hallar, cuestionar y enunciar

¹¹ La información se recolectó por medio de entrevista a profundidad, dos grupos focales y observación participante. Las entrevistas se hicieron de manera oral y presencial. Aquí se presentan fragmentos de las transcripciones, los textos plantean lo que las personas entrevistadas narraron..

sus subjetividades. Para Maceira “la subjetividad y vivencias generizadas y desiguales pueden significar un motor que eche andar el deseo y la capacidad de transformación” (2007, p.11), en este sentido expresa VM¹², una de las entrevistadas

(...) he visto que en el departamento del Meta hay mucho machismo, las mujeres siempre estamos cumpliendo unos estereotipos sociales con los que no estoy de acuerdo. Vi en mi familia y afuera de ella muchos roles que las mujeres tenemos que cumplir, roles en los que hay subyugación y sumisión por parte de las mujeres para complacer a los hombres (Entrevista personal, 20 de marzo de 2018).

Las situaciones de desigualdad social pueden dirigir el deseo y la capacidad de transformación “de esas condiciones genéricas y de todo tipo que resultan opresivas, y que son más y más acuciantes para algunas personas y menos para otras” (Maceira, 2007, p. 11), sobre su decisión para entrar al Semillero, V.M. comparte: “porque me interesa generar cambios, primero en mi familia y después en la vida de muchas mujeres de mi pueblo, sueño con una radio itinerante en la que sólo se hable y hablen mujeres” (Entrevista personal, 20 de marzo de 2018).

Por su parte, GA¹³ manifiesta

12 Directora del programa radial regional con enfoque de género: *Degenerándonos*

13 En la actualidad se encuentra desarrollando su proyecto de investigación Fotogramas: memoria e historicidad desde la imagen de la ausencia en las madres de “El Tente”

“me parecía demasiado importante involucrarme en temas de género, para reflexionar y pensar cómo estamos actuando, sintiendo, qué es lo que nos rodea, ya que en ocasiones nos dedicamos a navegar en una sola cosa, sin darle oportunidad a otras” (Entrevista personal, 11 de marzo de 2018).

En palabras de B.F.: “me vinculé específicamente por un tema personal, porque quería tratar de identificar, de entenderme, de conocerme y después saber un poco más las cuestiones que se discuten alrededor del género y la diversidad sexual para opinar con fundamentos” (B.F., entrevista personal, 15 de noviembre de 2017). Sobre estas intervenciones enfatiza Maceira (2007):

Convertir “lo personal” en objeto cognoscitivo, hay que recalcarlo, significa un trabajo de validación de la experiencia, de los sentimientos, de la historia, de la palabra, etc., a través del cual, al preguntar por ellos, éstos se visibilizan, se nombran, se legitiman, se valoran y se trabajan”. Sin embargo, se requiere de la reflexión teórica para lograr la comprensión de lo que eso “personal” significa. (p.8)

Son las emociones y los sentimientos, esos que han sido asignados al plano de lo doméstico, de lo íntimo, de lo privado, por lo tanto, características atribuidas a lo femenino, los motores para la búsqueda de estrategias que vayan reconstruyendo e incluso, inventado nuevas formas e imágenes para pensarse y concebirse como personas libres, en pocas palabras, dar origen a un capital simbólico necesario para que desde las representaciones se modifiquen, mitiguen o eliminen estereotipos de género.

II.2. Fundamentación teórica

En medio de epistemologías, ideas y saberes, muchas consideraron pertinente acercarse al Semillero en búsqueda de planteamientos teóricos que validaran las prácticas y procesos que realizaban con mujeres en otros espacios fuera de la Universidad, tal como lo explica NM:

venía, realizando actividades, con la alcaldía local de Suba, con un colectivo de mujeres (...) hicimos manifestaciones, plantones, actividades lúdicas, ideas recreativas (...) Era muy empírico no se promovía la lectura sobre temas de género. Entonces, en el Semillero empecé a tomar estas experiencias para analizar las cosas de una manera diferente, desde las teorías y el conocimiento empecé a abrir mi visión mientras comprendía que si queríamos transformar el mundo se hace imperante caminar en el feminismo (Entrevista personal, 16 de noviembre de 2017).

En tal sentido, para buscar un cambio en las condiciones sociales, culturales, jurídicas, económicas y políticas no basta solo con ser mujeres, es necesario reconocer el feminismo como movimiento social, político y filosófico, que permite trazar rutas y agendas para la vindicación de los derechos de las mujeres con el propósito de ser reconocidas como personas, no por mandatos de género, sino por su condición humana.

Otras, por su parte, vieron en el Semillero una oportunidad para profundizar conocimientos y conceptos previos “aprender mucho más sobre violencias contra las mujeres, nutrir mi monografía, la cual se enfocaba en las mujeres y la publicidad” (SC., entrevista

personal, 14 de noviembre de 2017). “Había tenido acercamientos a temas de género por iniciativa propia, pero realmente no era nada profundo; seguramente lograr una aproximación desde la teoría sería bastante positivo para abordar estos temas, fue lo que pensé cuando me inscribí al Semillero” (CP., entrevista personal, 1 de abril de 2018)¹⁴. Entre tanto, MR se unió al Semillero no solo interesada en temas de género sino también en métodos de investigación, “en sexto con unos compañeros hicimos una investigación exploratoria acerca de las mujeres transexuales en la localidad de los Mártires¹⁵, entonces llegué al Semillero buscando más conocimientos y metodologías para hacer investigación con este grupo de mujeres” (Entrevista personal, 2017). Siguiendo esta línea Buquet afirma “mujeres intelectuales y académicas han desarrollado constructos teóricos que otorgan los elementos de análisis para hacer visibles las condiciones de subordinación femenina y han construido también las herramientas metodológicas para transformar las relaciones sociales en relaciones más igualitarias” (2011, p. 212).

Entre tanto, VG¹⁶ ingresó por el interés de estudiar cómo el género atañe a la cotidianidad de las personas, especialmente la vida de las mujeres, “tenía y tengo aún preguntas sobre qué se requiere, desde el estudio de la comunicación, para ir desmontando muchas narrativas y relatos que limitan las relaciones entre chicos y chicas”

14 Mujer, integrante del colectivo de comunicación alternativa *El Cuarto Mosquetero*. Reportera del medio de información *Semana Rural*

15 Zona ubicada en la zona Centro Sur de Bogotá

16 Mujer, integrante de la Asociación El Meta con Mirada de Mujer.

(Entrevista personal, 28 de abril de 2018).

Aunque pareciera que la educación superior se ocupara de formar a las personas solo en la parte profesional, “los estudios de género y su instalación en las universidades se ha convertido en espacios para el fortalecimiento de una herramienta teórica y de transformación social que contiene y comprende a la experiencia humana en su conjunto” (Buquet, 2011; Belucci, 1993). Otra de las entrevistadas manifiesta: “Llego al Semillero porque venía acercándome a temas de género desde meses antes con un interés por lo andrógino y la moda, pero encontré un mundo de posibilidades, categorías de análisis y retos para cambiar la sociedad” (CD., entrevista personal, 11 de abril de 2018),

Por su parte, BJ, expresa

Quería construir una pieza gráfica con temas de inclusión de la comunidad LGBTI, pero no tenía idea del tema, solo lo que veía en TV y en redes sociales, percepciones personales (...) Simplemente buscaba conocer a fondo la discriminación, sus causas, motivos, y así crear arte en muros, porque estoy convencida que el arte sirve para transformar (Entrevista personal, 5 de abril de 2018)

II.3. Motivación: curiosidad

Entre las principales motivaciones surge una variada gama de justificaciones, desde aquellas que expresan curiosidad hasta las que están asociadas con compromisos políticos de una larga historia. Así, se encuentran aseveraciones de curiosidad, tales como: “fuimos la primera vez para ver de qué

hablaban” (M.A. entrevista personal, noviembre 20 de 2017); “me metí al Semillero por la curiosidad que tenía por saber qué era género y qué más iban a tratar en las charlas” (S.L., entrevista personal, abril 18 de 2018); “me llamó la atención el hecho de hablar de género y comunicación en la actualidad, además del desconocimiento que tenía sobre esos temas” (A.F., marzo 02 de 2018). Estas expresiones demuestran que a las personas entrevistadas las motivó la curiosidad, la necesidad de expandir su conocimiento en los asuntos de género, si bien habían escuchado algunos conceptos no se habían interesado totalmente en estos. Entonces, aquí el Semillero representa la *excusa* para reconocer el mundo que *habitan*, para construir conocimiento con *otros*, dar respuesta a eso del feminismo y de las feminazis, y finalmente para esclarecer, como diría Sagan, “esas preguntas ingenuas, preguntas tediosas, preguntas mal formuladas, preguntas planteadas con una inadecuada autocrítica. Pero toda pregunta es un deseo por entender el mundo” (1997, p.3).

Atañe rescatar que el argumento, *por saber de qué hablaban en el Semillero*, se convirtió para las tres personas mencionadas en el párrafo anterior en el lugar en donde no solo se aproximaron a respuestas, sino también en el cual surgieron más preguntas, tanto individuales como colectivas, en torno al género y la diversidad sexual. La interacción con compañeros y compañeras, con los contextos y analizar sus vidas, les llevó a desarrollar un proyecto de investigación como opción de grado y a participar con ponencias en eventos académicos y científicos, a nivel regional y nacional.

Ubicar los sustentos experienciales y teóricos es apostarle a explorar otras formas de habitar los espacios escolarizados, dando cuenta de un proceso de enseñanza – aprendizaje fuera del sistema sexo/género. Allí, se tejen micro espacios en los que se desobedece a la composición de la *modernidad*, la cual homogeniza las realidades, oculta estructuras de opresión y naturaliza el privilegio de cierta parte de la población dejando a las mujeres jóvenes en espacios paralelos donde no se reconocen sus necesidades e intereses, limitando así, el goce de sus derechos y la participación que emerge de ellos. También, se fomenta la producción de conocimiento feminista y con ella la reivindicación de las luchas de las mujeres, de las jóvenes y de sus contextos, por tanto, el conocimiento situado, contribuye a la formación de sujetas políticas y sociales activas en la construcción de territorio que aportan desde sus identidades diversas.

Uno de los propósitos más importantes del Semillero es contribuir al proceso de transformación individual y colectiva de las personas que se acercan, sin importar el motivo de vinculación. La intención siempre ha sido *afectar*, generar cambios en las vidas de las y los estudiantes. No se pretende que acumulen información, se busca que encuentren un lugar de enunciación, una ubicación desde la que se pueda transgredir las prácticas y las dinámicas propias del sistema patriarcal en el que nacieron y están evolucionando.

También, “los proyectos educativos feministas expresan lo que se ha llamado una “política de la ubicación”, es decir, el reconocimiento de la persona desde su “geografía más cercana”, como la llama Adrienne Rich (1999), o sea, desde

el cuerpo¹⁷ (...)” (Maceira, 2011, p.5). Desde su cuerpo de mujer, señala Paula Castañeda:

Sólo cuando entré al Semillero caí en cuenta de lo que implica haber nacido con vulva. En un ejercicio sobre el cuerpo todas las mujeres empezamos a notar que todas habíamos sido violentadas y desde muy temprana edad, es una violencia sistemática, que nos ocurre a todas por ser mujeres, y la reacción de los compañeros allí presentes, era de total asombro porque jamás se habían dado por enterados del tema, o de incrédulos porque sentían que estábamos exagerando y querían explicarnos acerca de un tema que nosotras habíamos experimentado en nuestros cuerpos (Entrevista personal, 15 de marzo de 2018).

Las miradas sobre el cuerpo son una apuesta central en el proceso enseñanza aprendizaje del Semillero. La idea es que desde este primer territorio se empiecen a pronunciar palabras, se dé paso a la recuperación de la subjetividad, a la creación histórica, se exhorte a tener posición crítica frente a las *feminidades* construidas en un contexto falocéntrico y patriarcal, y se alambren y desalambren miradas otras, en medio de las incertidumbres, tal como cuenta N.M.:

17 Para Maceira, el cuerpo no sólo es el punto de partida para la ubicación, sino, una dimensión y un lugar que se reclama, que se trabaja. El cuerpo expresa una identidad, en el cuerpo se experimentan las emociones y los miedos, en el cuerpo se expresan el autocuidado y el goce; en las decisiones y control sobre el cuerpo se construyen y reflejan la autonomía y libertad personal; en el cuerpo se experimentan sentimientos, emociones, relaciones personales; el cuerpo es la base de la opresión de género (2011, p.6)

Antes de empezar con estos temas de género tenía un montón de prejuicios frente a mi cuerpo, buscaba incluirme entre un estereotipo de belleza plasmado ya creado en la sociedad. Mi pelo crespo era horrible y mi color de piel muy blanca. Era un drama, no he sido muy voluptuosa, quería ser una chica un poco más estilizada muy pendiente de cada detalle en su parte física que logrará encajar en el estereotipo (...) apliqué tanto estos temas en mi vida personal que muchas cosas dejaron de ser importantes para mí. Ahora soy alguien que no tiene prejuicios hacia sí misma. (...) Aprendí a quererme, al principio tuve muchos problemas con mi familia, por ejemplo, para mi mamá era súper importante que yo siguiera ese estereotipo que ambas habíamos construido y que yo ya estaba replanteando, también muchos amigos se alejaron de mí por esos temas (Entrevista personal, 16 de noviembre de 2017).

De igual forma, expresa M.A.

En el Semillero me di cuenta de que hay muchas posibilidades de donde escoger, aprendí que voy a hacer; hoy soy lo que quiero ser (...) Entonces, constantemente me cuestiono sobre cómo o qué soy, qué estoy haciendo y por ejemplo cuando aprendí la interseccionalidad como que también uno se pregunta ¿soy mujer? No soy rica, ni soy pobre entonces, ¿tengo otra categoría? En definitiva, una ya empieza a mirarse de otra manera más crítica (Entrevista personal, 20 de noviembre de 2017)

Así mismo, “los saberes emergen, se inventan, se producen, generando rupturas,

distinciones, alianzas, resignificando conceptos, identidades, valores e imaginarios, e inaugurando campos de aplicación significativos desde la diversidad, y desde la mismidad” (cfr. Alonso, Díaz y cols., 2002, p.159 y ss). Al respecto manifiesta C.D.:

Me acepté como soy, lo que soy, e identifiqué lo que quiero para mi vida desde un enfoque distinto. Espero en cada momento de mi desarrollo como persona poder contribuir a las discusiones de género en pro de la igualdad y equidad, es seguir con las mismas metas, pero ahora pensando en los demás (CD., entrevista personal, 11 de abril de 2018).

El planteamiento de Maceira “el proceso de aprendizaje es completamente personal, íntimo, al propio ritmo, gradual, lento, complejo. (...) los proyectos educativos feministas se promueven aprendizajes para la vida que implican consecuencias no sólo cognitivas sino también emotivas, subjetivas, actitudinales y prácticas” (2011, p. 4), aplica a las personas entrevistadas porque a todas, en mayor o menor medida, SICOMGENDIS, como proyecto pedagógico, les cambió diferentes aspectos de su vida. Así lo narra, por ejemplo, SP:

Las gafas moradas para mí son como una filosofía de vida, todos los conceptos los pongo en práctica en la vida cotidiana, analizo todo, ya es como algo que está pegado a una todo el tiempo, no puedo dejar de ver una película o ver un programa, o escuchar una conversación en la calle y no pensar esto está mal, esto es tal cosa, esto debería cambiarse, se vuelve algo que ya está con uno todo el tiempo, ya es como imposible sacarse después de que uno

ya conoce todo lo que tiene que ver con lo de género (Entrevista personal, 10 de marzo, 2018).

A siete de las personas entrevistadas, el paso por este espacio les permitió revisar y cambiar roles de género al interior de sus familias, “mi papá ahora lava loza y barre, cosas impensables antes de que yo llevara el tema de género a la casa, para mi hermano y mi papá, las que debíamos hacer los oficios éramos mi mamá y yo” (RM., entrevista personal, 18 de marzo de 2018). “Lo mejor que ha pasado en mi casa es haber llevado a mi mamá a ver la película *Y ahora para dónde vamos*¹⁸, ella despertó sobre todo en la relación que llevaba con mi papá” (BJ., entrevista personal, 11 de marzo de 2018); por su parte, P.S. comenta:

Comenzó a afectar mi entorno familiar, comencé a poner el tema de género en el diálogo, a hacer comprender sobre el impacto de los juguetes, los colores, las expresiones y el ejemplo sobre los más pequeños, mi sobrina se convirtió en la razón. Se ha ido logrando que mi cuñada empezará a exigir a mi hermano más colaboración en temas domésticos, que ella desromantizara su relación y que empezará a ser consciente de la manera en la que era cómplice del sistema (Entrevista personal 01 de marzo de 2018)

Entre tanto, cinco personas, explicaron que el haber hecho parte del Semillero, les dio un giro a sus relaciones erótico-afectivas: “me ha ayudado a cambiar totalmente mi forma de ver las cosas y hasta la forma como veía mis relaciones sentimentales, me ayudó a madurar y

tener una vida más sana (H.C., entrevista personal, 03 de marzo de 2018). A Mery Vargas y a Luisa las motivó a terminar con relaciones de pareja violentas y tóxicas: “después del Semillero sigo aplicando estos conocimientos, por ende, no permito que me traten de cierta forma y siempre hago las cosas desde la igualdad dentro de la relación con mi actual pareja” (S.L., entrevista personal, 16 de marzo de 2018).

Por su parte, A.F se atrevió a inaugurar campos de aplicación en su trabajo,

Reflexionando sobre mi vida identifiqué el ejercicio de poder que se da a través del género y eso me ha permitido identificar cómo son las relaciones de género en el espacio laboral, por lo que decidí aceptar y apoyar a personas que se sienten discriminadas por su construcción de género (Entrevista personal, marzo 02 de 2018)

Para G.A., lo más importante fue el haber aprendido sobre cómo la sororidad debe darse para generar una sociedad más humana:

Me cambio el chip de una forma positiva, dando paso a la inclusión, la lucha por otros y otras, la equidad, la igualdad y el apoyo y unión entre mujeres, la protección entre nosotras es importante y fundamental para forjar las bases y la columna vertebral de la sociedad (Entrevista personal, 11 de marzo de 2018)

En consecuencia, el Semillero ha permitido que las y los jóvenes reconozcan micro espacios para moverse, para reinventarse, para re-crearse, en pocas palabras, para anunciar y agenciar formas *otras* de habitar el *mundo de la vida*. “Y

¹⁸ Película proyectada en el ciclo feminista, el 8 de marzo, en el marco de la conmemoración del Día Internacional por los Derechos de las Mujeres.

aunque los niveles y alcances de esa acción buscada sean diferenciados, pretenden convertirse en experiencias vitales, sistemáticas –no en experiencias únicas- de una vida, un hacer, un pensar, un sentir y/o un decir de manera distinta” (Maceira, 2011, p. 4).

III. ÁMBITO ACADÉMICO

Ahora bien, atendiendo a los aportes de Buquet “es importante observar la diferencia que produce en la formación de un o una estudiante el entendimiento sobre la complejidad de las relaciones de género y el efecto que éstas producen dentro de la disciplina en la que se están preparando” (2011, p.215), el programa de CS-P de UNIMINUTO:

Forma profesional de las ciencias de la comunicación, del periodismo y de las tecnologías de la información, con especial énfasis en comunicación participativa y comunitaria y en periodismo investigativo. Profesionales competentes para comprender, analizar e interpretar la realidad (social, política, económica, cultural y ecológica) y gestar, procesar, difundir y socializar la información de interés público a través de los diversos medios masivos y alternativos. Capaces de incidir significativamente en la transformación social con sentido crítico, ético y responsable (CPC, 2016).

Lo anterior se materializa en la implementación del *pensum* académico, en los proyectos de aula, en temas, conceptos y autores que se trabajan en el desarrollo de dos cursos, motivo por el

cual el Semillero, al igual que, el proyecto pedagógico popular feminista Pañuelos en Rebeldía, tomó del feminismo lo que Korol ha denominado pistas para pensar nuestras perspectivas políticas

1. La crítica a la dominación capitalista y patriarcal; 2) el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica; 3) la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias; 4) la búsqueda de horizontalidad y de autonomía; 5) la valoración del diálogo en la práctica política; 6) la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar el campo de quienes resisten la dominación (2007, p.17).

Es así como, el sistema patriarcal, la clase, la raza, el género y la sexualidad son los ejes temáticos abordados en el marco del Semillero, desde los estudios feministas, enmarcados con *lentes morados*, confrontados con la práctica y contextualizados en los territorios. En este orden de ideas, siendo conscientes que la comunicación es un proceso social fundamental que implica estrategias de construcción de sentido mediante una dinámica localizada en un espacio y en un tiempo determinados produciendo múltiples resultados; y que la cultura es, entre otras cosas, un sistema de símbolos y que se habita en ella, la totalidad de las personas entrevistadas consideran que los temas revisados en el Semillero son trascendentales para su formación como comunicadores sociales – periodistas. “Se evidencia por ejemplo en el uso del lenguaje y nuestra forma de actuar individual y socialmente, en algo que creemos tan pequeño como lo es el diálogo, la discusión, el compartir saberes, etc,” (G.A., entrevista personal 11 de marzo de 2018).

Por su parte, A.F. comenta: “me permitieron reevaluar la responsabilidad que tenemos los profesionales en periodismo a la hora de informar y tratar los temas de género con equidad, evitando revictimizar, atribuir posiciones o promover estereotipos en función del sexo.” (Entrevista personal, 02 de marzo de 2018). Según C.P., en la comunicación en proyectos de desarrollo, es importante tener claridad sobre la perspectiva de género, para poder abordar problemáticas de fondo, es necesario estudiar las categorías aprendidas, pues el entenderlas permite buscar estrategias para agenciar soluciones (Entrevista personal 1 de abril de 2018). Finalmente, para C.D. en la comunicación:

Es fundamental el enfoque de género, para pensar si de verdad queremos seguir replicando estas estructuras, normas y acciones impuestas por este sistema patriarcal; además de comenzar a transformar la manera en la que hablamos y nos relacionamos con lx otrx, para ser más incluyente, reconocer las luchas, aportar a estas, educar sobre estas y comenzar a transformar (Entrevista personal, 11 de abril de 2018).

De igual forma, sabiendo que los medios de comunicación a través de sus diversas y diferentes narrativas y formatos juegan un papel trascendental en la producción y reproducción de imaginarios y representaciones sociales, las y los entrevistados piensan que el campo del periodismo es un espacio para moverse y cambiar percepciones, ahora soy mucho más crítica con titulares, con notas informativas, y puedo argumentar por qué no está bien reproducir ciertos

discursos que han sido naturalizados¹⁹ (CP., entrevista personal, 1 de abril de 2018). A C.D. le permitió analizar la forma cómo desde los medios de comunicación se replica, se justifican las violencias contra las mujeres. También cómo se siguen invisibilizando otras formas de relacionarnos con lxs otrxs (Entrevista personal, 11 de abril de 2018). Al respecto, completa S.P “si tu no conoces nada de género, es muy fácil caer en la violencia, en invisibilizar a las mujeres, incluso en victimizarlas o a veces inconscientemente o muy conscientemente en apoyar las violencias” (Entrevista personal, 10 de marzo de 2018). Otra entrevistada propone sensibilizar a los periodistas sobre su labor como generadores de opinión pública que pueden ayudar a transformar la realidad, desde la información, desde una mirada crítica y propositiva en cuanto a los derechos humanos (MR., entrevista personal, 17 de noviembre de 2017).

Con respecto al tema de la producción gráfica, publicitaria y mediática, opina B.J.

Como comunicadora gráfica puedo decir que el aporte del enfoque de género a mí que hacer es gigantesco, estoy creando y comunicando constantemente piezas gráficas, las personas a diario consumen de forma visual. Por ejemplo, si el mensaje que expreso es inclusivo, hace ver a las mujeres y a la comunidad LGBTI en escenarios en los que suelen ser excluidos, si no utilizo a la mujer como un objeto meramente sexual puedo empezar a ser parte del cambio desde lo que estudié (Entrevista personal, 5 de abril, de 2018).

¹⁹ Pone el ejemplo de nombrar el feminicidio como crimen pasional.

Teniendo en cuenta que el programa se oferta en Bogotá y Villavicencio, las y los estudiantes encontraron unos temas más pertinentes que otros, debido a las demandas culturales y territoriales. Para las personas de UNIMINUTO Bogotá se hace urgente trabajar temas de identidad de género y diversidad sexual, como comenta S.C.:

Primero el contexto, por las épocas por las que estamos viviendo, es importante que la gente tenga un mayor conocimiento de eso, a veces desconoce y lo que escucha lo tergiversa los mismos medios. No sólo en nuestra universidad, pero acá hay una gran comunidad LGBTI (Entrevista personal, 19 de septiembre, de 2017).

Para el grupo de UNIMINUTO -Villavicencio se hace vital revisar detenidamente los temas de violencias basadas en género, tipos de violencias y masculinidades, la relevancia de los temas depende del contexto, si hablamos del departamento del Meta²⁰ que es donde vivo, las violencias basadas en género son algo prioritario, ya que hay desconocimiento de éstas. P.C. complementa:

Creo que tener la información y el conocimiento permite repensarnos y actuar, además es como una semilla para seguir indagando sobre el tema de género. Pero principalmente porque rompe con conductas (violentas) que están muy normalizadas e incluso aún no se reconocen porque son invisibles y con estigmas o estereotipos que recaen sobre minorías (Entrevista personal, 1 de abril de 2018).

En las propuestas educativas feministas son muy importantes factores como el espacio y la forma en la que se construye conocimiento, siguiendo a Maceira (2011, p.11):

El pequeño grupo de reflexión, el conversatorio, una charla, una experiencia de afirmación personal, una pequeña rebeldía, una reunión de un sindicato, etc. pueden ser el objeto del conocimiento y/o el lugar donde se producen nuevos saberes, los cuales se consideran totalmente legítimos e importantes para enunciar otras realidades y abrir horizontes diferentes para la comprensión y definición del mundo y de la humanidad, rompiendo con los criterios y definiciones usuales, excluyentes y sesgados para validar el conocimiento.

La metodología propuesta para el desarrollo de los encuentros del Semillero incluye la empatía, el diálogo, las prácticas, la reflexión sobre las mismas, el juego, el tejer. Los grupos focales y las entrevistas realizadas dejaron ver que el grupo se sintió motivado y a gusto con la metodología de lectura crítica y percepción activa de medios de comunicación, los espacios de recepción también asumen la "capacidad de agencia" de los sujetos sociales como condición de posibilidad para la negociación de significados y la producción de sentido por parte de los sujetos sociales, (Orozco, 2003). Las lecturas eran apropiadas y la tutora nos incitaba a pensar el género desde lo global a lo local, (Á.F., entrevista personal, 02 de marzo de 2018); conversar sobre lo leído era genial, echar mano de ayudas audiovisuales, mejor dicho, adquiriríamos la información de diferentes formas, entre esas la lectura de las narrativas

²⁰ De acuerdo con la Fundación Femicidios Colombia, este departamento es el cuarto con más muertes de niñas y adolescentes en el país.

audiovisuales como películas, comerciales, canciones, etc”, (VG., 18 d abril de 2018); el Semillero era mi clase favorita, siempre sabía que nos iban a tirar al suelo a dibujar nuestros cuerpos o íbamos a ver una película, o a hacer una actividad introspectiva, eso despeja mucho la mente y ayuda al aprendizaje (NM., entrevista personal, 16 de noviembre de 2017). En este sentido, Maceira expone:

La expresión (oral, escrita, plástica, corporal) es una de las mediaciones de la

pedagogía feminista en tanto sirve para la elaboración y reconstrucción personal, sirve para nombrar y validar temas, es útil para elaborar y revalorar la memoria colectiva de las mujeres o de los grupos oprimidos y marginales, y también, de manera muy importante, sirve para elaborar y comunicar la propia palabra y para preguntar cuestionar a las otras, a los otros, al mundo (2011, p.16).

Así mismo, las y los jóvenes entrevistados, rescatan el aprendizaje dialógico como un factor importante para la transformación, generaba espacios de confianza se crearon muchos lazos de fraternidad con muchas personas, es un método como más íntimo, más personal, (B.F., entrevista personal, 15 de noviembre de 2017); propicia la participación y el debate, es un ambiente de enriquecimiento académico donde todos pueden dar sus puntos de vista. Además, también permite contar experiencias, y con base a ellas explicar los temas y conceptos” (H.C., entrevista personal, 03 de marzo de 2018); el éxito radica en que se humanizan las lecturas y los temas se aterrizan a nuestra realidad identificándonos con ellos (P.S., entrevista personal, 10 de marzo de 2018). En esta línea G.A. comenta:

Es excelente en mi criterio. Permite que todas las personas que integran el grupo no sólo piensen su realidad sino la de los demás. El espacio de interacción, de diálogo, de escucha, así todas las ideas y opiniones sean diversas, permiten construir y de-construir diferentes hechos que nos enmarcan. (...) El compartir experiencias, relatos, juegos, talentos y visiones de lo que nos rodea, nos hace humanizarnos frente a los hechos y permite una unión que es difícil ver en la academia (Entrevista personal, 11 de marzo de 2018).

Por último, las personas entrevistadas coinciden y son enfáticas al afirmar que la educación, como proceso para toda vida, debe ser con enfoque de género, los estudios de género deberían verse desde la educación pre-escolar, no deberían ser “un plus” o un privilegio, es una necesidad (SP., entrevista personal, 10 de marzo de 2018). Además, de la mano de bell hooks piensan que el movimiento feminista del futuro tiene que pensar en la educación feminista como algo significativo en la vida de todo el mundo (2017, p. 47), porque es “una manera de nombrar una posición en la batalla cultural, que cuestiona al conjunto de relaciones de poder (Korol, 2011, p.17).

IV. ÁMBITO PROFESIONAL

Después de haber indagado por la importancia del enfoque de género en la formación académica, se procedió a revisar cómo el acercarse a esta perspectiva influye o impacta en el desempeño profesional de las personas que participaron en el proyecto pedagógico

y que hoy se encuentran laborando. En el tiempo en el que se realizaron las entrevistas siete (7) de las personas entrevistadas estaban trabajando en el campo de la comunicación social y el periodismo. Una (1) en un escenario de comunicación empresarial; tres (3) personas en el campo de la comunicación educativa, y tres (3) en el periodismo.

N.M. trabaja como comunicadora en el área de Responsabilidad Social de Fenalco²¹, las empresas direccionan el trabajo de la Responsabilidad Social (RS) con los Objetivos de Desarrollo Social (ODS) y uno de éstos es la igualdad de género, ella señala:

Fenalco motiva a las organizaciones a que tengan responsabilidad social por supuesto en asuntos de género (salarios y cargos). Haber estudiado género me ha servido mucho en ese ámbito profesional porque acá reconocen que tengo ciertos conocimientos sobre el tema. (...) no sólo le ha servido a mi grupo de trabajo sino a las empresas con las que yo tengo contactos. En resumen, responsabilidad social y género, en estas organizaciones, van de la mano (N.M., entrevista personal, 16 de noviembre de 2017).

Por su parte, V.G., S.C. y G.A. laboran como profesoras en colegios: “refuerzo el empoderamiento de las niñas, (...) hago ejercicios de comunicación participativa donde valoro y visibilizo mucho el trabajo de las chicas” (V.G., entrevista personal, 18 de abril de 2018); S.C. orienta cursos de Cátedra para la Paz y Competencias Ciudadanas, comenta:

Es muy importante que los niños y las niñas conozcan temas de Derechos Humanos, que conozcan sobre los derechos de las mujeres, del feminismo. A los más grandecitos los contextualizo sobre la historia nacional, desde una perspectiva de las mujeres, por ejemplo, la participación de las mujeres en el proceso de paz, las violencias y acciones colectivas. A ellxs les hablo sobre equidad, así como de orientación sexual y la aceptación de la diferencia y la diversidad (Entrevista personal, 14 de noviembre de 2017).

G.A., se desempeña como docente de fotografía en un colegio de la ciudad de Villavicencio: “encamino a mis estudiantes en la seguridad, en la autoestima, les incito a generar nuevas formas de contar, de ver el mundo con las gafas moradas, a narrar la realidad desde el género, pues eso es lo que nos define” (Entrevista personal, 11 de marzo de 2018).

En el campo del periodismo, en mi ejercicio como periodista de un medio local, incluí en su agenda mediática, la perspectiva de género y visibilicé el enfoque como una herramienta para la transformación social (CD., entrevista personal, 11 de abril de 2018). VM es periodista, productora radial y trabaja para la emisora regional Ondas del Meta, dirijo y realizo un programa con enfoque de género, quiero ayudar a transformar la cultura machista de la ciudad. La idea del programa surgió en el Semillero y hoy es un sueño hecho realidad (VM., entrevista personal, 20 de marzo de 2018). Es así como, desde los medios de comunicación muestran una parte de lo que ven: una sociedad estructurada sobre la base de muchas injusticias, entre ellas la de género y, además, visibilizan los logros de las mujeres, superando una imagen

21 Asociación Nacional de Comerciantes

estereotipada tanto de lo femenino como de lo masculino.

De acuerdo con la información anterior se puede decir que lxs comunicadores sociales – periodistas están llevando a sus lugares de trabajo los conocimientos aprendidos en el Semillero, intentando incorporar en sus prácticas laborales y en esos escenarios, una perspectiva de género. El hecho de redactar un titular que no revictimice a las mujeres o una noticia que las visibilice, pasando por el proceso de empoderamiento de las niñas en una comunidad educativa, hasta contribuir en la construcción de memoria histórica de Colombia con y desde la mirada de las mujeres, son acciones concretas que favorecen la equidad de géneros e igualdad de condiciones y sacan los estudios de género y feministas de la academia. Los llevan a espacios fundamentales de socialización y que desarrollan un rol importante en la formación de opiniones, imaginarios colectivos y conductas, como son los medios de información y la escuela.

Finalmente, la pedagogía feminista es una pedagogía para soñar y realizar pequeñas y grandes revoluciones, que empieza con el ejercicio de pequeñas rebeldías y pretende hacer cambios radicales amplios (Maceira, 2011, p.3). En cada una de las acciones realizadas en el marco del Semillero, se intenta denunciar las más diversas opresiones, (Korol, 2007, p.17). Entonces, la pedagogía feminista llevada al interior de UNIMINUTO, a través de SICOMGENDIS, en palabras de Korol, evocando a Paulo Freire:

Sería una manera de pensar una pedagogía de los oprimidos, oprimidas, de lxs ofendidxs de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal,

racista, homofóbica, imperialista, violenta; una pedagogía que nos permita volvernos sujetos de nuestra propia marcha, de su rumbo, de la renovación de sus metas y de las formas y ritmos que elegimos para caminar.

Así lo ratifica B.J.

El Semillero cambió mi vida, me empoderó, me ayudó a creer en mí y a desear un cambio, a trabajar por él, muchos dirán que exagero, pero no es así, el no aceptar comportamientos que me agreden a mí y a mis compañeras, no me hace exagerada, me hace valiente y capaz de decidir (Entrevista personal, 05 de abril de 2018).

SIN ÁNIMO DE CONCLUSIÓN Y A MODO DE INVITACIÓN

El ejercicio de indagación evidencia la participación de mujeres y hombres jóvenes universitarias/os, clase media baja de sectores populares de Bogotá y de Villavicencio (región- fuera de la capital del país). Quienes, por su edad, clase, raza, género y sexualidad, se encuentran en contextos de vulnerabilidad. Personas que llegan a la universidad con unos saberes, unas condiciones con las que vienen existiendo, con conocimientos forjados con base a experiencias sobre el género y la sexualidad, y con una identidad en construcción. Comprometidas con “descubrirse” y encontrar un lugar para enunciarse como sujetxs, interesadas en desmontar estereotipos de dominación y subordinación, en desnaturalizar las violencias contra las mujeres y en validar el protagonismo de las mujeres en la historia de la humanidad.

Las experiencias de cada persona que pasó por el Semillero revelan lo que no sabían con el límite de lo que ya sabían y con la finitud de lo que saben; el no poder decir con el límite de lo que ya habían dicho, de lo que ahora pueden decir, con el límite de su lenguaje y con la finitud de lo que dicen; el no poder pensar, con el límite de lo que ya saben pensar, de la forma que ya saben pensar, con el límite de sus ideas y la finitud de su pensamiento. En este proceso de lectura del mundo, de interacción y de aprendizaje significativo, están re-escribiendo su (la) historia individual y colectiva, creando nuevos conocimientos. En este diálogo florecen muchas semillas de resistencia e insistencia que tomaron partido y tienen el efecto mariposa, van de lo individual a lo colectivo, de lo local a lo global, con

las tensiones y vicisitudes propias de las grandes revoluciones.

Las certezas, las incertidumbres, los ejercicios académicos, laborales y profesionales dan cuenta de que la formación en estudios feministas y de género impacta de manera directa en la vida, en la formación académica y en la proyección profesional de las y los jóvenes, hecho que permite interpretar que hubo aprendizaje significativo. Hablaron de cuestionamientos individuales y colectivos; de procesos de actitud reflexiva; de formas de tejer con otrxs nuevas identidades sin ser oprimidxs o estigmatizadx, por sus dinámicas y prácticas. Este “aprendizaje para toda la vida” como muchxs de ellxs lo nombraron, configura apertura, resistencia, lucha y transgresión a la forma de organización social dominante, transgredir implica que se trastocuen las estructuras, que se transformen las instituciones y normas, implica el empoderamiento, la autonomía, la independencia, la acumulación de poderes para desmontar estructuras patriarcales y opresivas, y para construir alternativas (Lagarde, 2001).

La revisión documental y entrevistas semiestructuradas aplicadas a docentes y personal administrativo, permitieron, primero, identificar que SICOMGENDIS es un proyecto pedagógico feminista, y, segundo ubicarlo como espacio académico con enfoque de género que busca instalarse en una institución católica de educación superior.

Es proyecto pedagógico feminista porque en él hay aprendizaje situado permanente. Porque se cuestiona y se propone la resignificación de discursos, narrativas, imágenes, espacios, roles, formas de relacionamiento, instituciones y dispositivos de adoctrinamiento

establecidos en el sistema patriarcal. Porque despierta en las y los jóvenes el interés por el reconocimiento de sus realidades como personas contenidas en un género, una clase, una raza, una sexualidad, y a partir de esta autodefinición, las orienta a la caracterización de las formas en las que se vive la desigualdad, la inequidad, la discriminación, la estigmatización. Pero no sólo se queda en la toma de conciencia, sino que trasciende al plano de la acción, generando cambios personales y deseos de cambiar la realidad social, la pedagogía feminista es una pedagogía para soñar y realizar pequeñas y grandes revoluciones, que empieza con el ejercicio de pequeñas rebeldías y pretende hacer cambios radicales amplios (Maceira, 2007, p.3). En consecuencia, el Semillero como proyecto pedagógico feminista, aporta a las y los jóvenes, elementos para la deconstrucción de diversas formas de discriminación imperantes en nuestras sociedades y procura el desarrollo de valores de equidad y respeto a las diferencias.

Finalmente, SICOMGENDIS es un espacio académico en estudios de género en la educación superior, porque tiene su origen y evolución en el quehacer investigativo de UNIMINUTO y ha logrado permear las funciones sustantivas de la docencia y la proyección social. Este espacio, se alcanzó en el marco de las tensiones y luchas propias de una universidad inmersa en el patriarcado y se encontró con barreras institucionales, políticas, académicas, sociales y culturales arraigadas a la dominación masculina y al silenciamiento, inferiorización, invisibilización y discriminación de las mujeres.

Para cerrar, el Semillero y este trabajo de investigación, el primero en la institución, representan una primera mirada a cómo se han incorporado los estudios de género en UNIMINUTO, propiciando así, un ejercicio de debate y reflexión en torno al discurso de igualdad social presente en la universidad. Las observaciones iniciales (antes de este trabajo de investigación) – siempre parciales y poco sistemáticas, se convirtieron en objeto de estudio y si bien ya tomaron un rumbo más reflexivo y propositivo, no terminan con el postgrado ni con la graduación de quienes pasaron por SICOMGENDIS ¡Esta es la semilla!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J. (2007). *Los estudios de género y sus alcances*. Colombia 2007. Versión digital consultada el 22 de abril del 2016. Área Género Sociedad y Políticas (comp.) (2013): Educar con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras. Ediciones Sinergias. Cuadernos del Área Género, Sociedad y Políticas – FLACSO Argentina, Serie de trabajos Monográficos Vol. 2. [en línea]
- Buquet, A. (2011). *Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior Problemas conceptuales y prácticos*. UNAM
- Colas, P. (2007). Investigación educativa y crítica feminista.
- Korol, C. (2007). Géneros y educación popular. Pañuelos en rebeldía. BS. AS. Ed. El colectivo.
- Lagarde, M. (2001). *Claves feministas para la autoestima de las mujeres*. 2ª edición, Horas y horas.
- León, M. (2007). *Tensiones presentes en los estudios de género*. Versión digital consultada el 22 de abril del 2016.
- Maceira, L. (2008). *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista, una propuesta*. El Colegio de México, Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Centro de Estudios Sociológicos,
- Morgade, G. (2002). *Hacia una pedagogía de las experiencias de las mujeres*.
- Rich, A. (1999). “Apuntes para una política de la ubicación”, en Marina Fe,
- Otramente: lectura y escritura feministas, Fondo de Cultura Económica/PUEG, pp. 31-51.
- Sagot, M. (2007). Relaciones en disputa: conflicto y cooperación entre la academia y el movimiento feminista en Centroamérica. En *Género mujeres y saberes en América Latina: entre el movimiento social, la academia y el Estado*. (Eds.) L. G. Arango y Y. Puyana. 83-98. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Scott, J.. “El género: una categoría útil para el análisis histórico” en Lamas, Marta (comp.) “El Género, la construcción cultural de la diferencia sexual” (1997). México: UNAM Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

EDUCACIÓN SEXUAL COMO TERRITORIO DE TRADUCCIONES EN INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN SALTA, ARGENTINA. ANÁLISIS DEL DISCURSO EN DOCENTES A CARGO DE LOS SEMINARIOS DE EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL (ESI)²².

Por Marina Graciela Leañez

INTRODUCCIÓN

En Argentina en consonancia con América Latina, en los últimos años, se fue gestando un proceso regional de redefinición de los Estados donde se materializan ensayos críticos al modelo neoliberal de los años noventa, posibilitando una incorporación fortalecida de discursos de derechos vinculados con la ampliación de garantías sociales (Thisted, 2013; Llovet, 2011). A partir de ello es que se sucedieron políticas tendientes al reconocimiento de “nuevos derechos” (Fraser, 1997) y con ello acciones relacionadas con áreas de salud, sexualidad, género y prevención de la violencia contra las mujeres y de género, asumieron una particular importancia. Dichas acciones en el área educativa tuvieron instancias de implementación similar en una política específica centrada en normativas de educación sexual (ES).

En términos generales, la educación sexual y los programas relativos con su difusión e implementación cobraron recién un lugar destacado a mediados y fines de los años '90

22 Artículo escrito a partir de la tesis de Maestría en Género, Sociedad y Políticas denominada “Educación Sexual como territorio de traducciones en Institutos de Formación Docente en Salta. Análisis del discurso en docentes a cargo de los seminarios de ESI.” PRIGEPP. Texto completo en <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17924>

y principio de los años 2000, adquiriendo presencia dentro de las reformas del sistema educativo como tema a ser incorporado en el currículum escolar (Cansino, 2007). En ese marco, en Argentina, la sanción de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral en el 2006 y la aprobación de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral en el 2008 constituyen puntos explícitos de referencia.

Ciertamente estas expresiones normativas pueden comprenderse como signo de una época, las cuales junto con otras leyes coetáneas²³ buscan ampliar los parámetros de justicia y democracia. Con ello, trabajan sobre la extensión de los derechos al campo de las sexualidades. El lugar de los movimientos feministas y de mujeres no puede desestimarse ya que permitieron poner en discusión los parámetros de lo público/privado y, con ello, fue posible “imaginar una nueva grilla desde la cual la sexualidad adquiría el estatus de bien común disputando sentidos con los instalados por la Iglesia Católica o el discurso biomédico” (Báez, 2016, p. 72).

Estos procesos de incorporación de la educación sexual (ES) en los sistemas educativos, muy unidos al mejoramiento de la calidad de la educación y a la urgencia de ganar en pertinencia dadas las necesidades cada vez más imperiosas de abordar la salud sexual y reproductiva (Arango y Corona, 2010), han contemplado un conjunto de acciones, entre ellas, la formación docente. Si bien con esta

última se incluye la formación inicial y formación continua (actualización y profesionalización de docentes), en esta indagación centraremos la mirada en la primera, pues la misma se constituye como un nivel en constante revisión y “acomodación” a las nuevas demandas y requerimientos. Sin perder de vista que ambas aristas son áreas claves dentro de los cambios educativos, pues posibilitan fortalecer tanto a mediano como largo plazo las intenciones políticas. Como parte de este desarrollo, se fueron ensayando formas de incorporación que, con el tiempo, llegaron a integrar unidades temáticas más consistentes. Con ese proceso, se comenzó a “afirmar con cierto nivel de certeza: en tal grado, en tal materia, en tal módulo se encuentra tal unidad que se desarrolla en tantas horas” (Arango & Corona, 2010, p. 4), dando como resultado la presentación de un espacio específico en la formación docente inicial.

En consideración de ello, el foco de interés de este artículo se concentra en una revisión de *las matrices discursivas de las/os agentes educativas/os responsables* del seminario de Educación Sexual Integral dentro carreras de Institutos de formación docente (IFD) de gestión pública y privada, de la ciudad de Salta. Se busca comprender la manera en que *una política pública de reconocimiento se constituye como un territorio de traducciones en el proceso de implementación*, visibilizando las distintas construcciones de sentido que las/os docentes le dan a la educación sexual integral (ESI) dentro del accionar pedagógico. Pensarlo como un territorio permite evidenciar márgenes y libertades de movilidad al momento de materializar la temática en la propia tarea.

Esta búsqueda parte de una hipótesis inicial que reconoce la presencia de

23 Ley N° 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002); Ley N° 26.485 de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009); Ley N° 26.618 de Matrimonio Civil Igualitario (2010); Ley N.º 26.743. Identidad de género (2012).

una serie de acciones vinculadas con una politización reactiva, que siguiendo a Vaggione (2005) se entienden como prácticas de sectores religiosos y/o conservadores, reconocidos como actores legítimos dentro de la dinámica de democracia actual, que tiene capacidad de presión al Estado y que, frente al avance social y político de los movimientos feministas y de diversidades, se ubican defendiendo un orden tradicional amenazado. En las/os agentes docentes, estas reacciones se expresan en un abanico de posibilidades que van desde un inicial desacuerdo con estas “modificaciones”, pasando por la preocupación en cuanto al enfoque en que la temática es encarada, hasta llegar a un desconocimiento de los orígenes y razones de dicho acontecer.

La fuerza e incidencia de esta expresión reactiva conlleva a que la presencia de ESI dentro de la formación docente no solo se *materialice en un proceso lento y áspero* sino que también implica que estudiantes de formación docente solo tengan un panorama general de la temática, muchas veces desordenado y ajustado a la modalidad de trabajo de quien fue la/el docente que presentó/accompañó/dio el seminario de ESI.

El propósito de este trabajo, de carácter investigativo, reside en acercar algunos hallazgos destacables sobre los procesos políticos que se suceden en el ámbito educativo, vinculados con los tópicos de sexualidad y género. En primera instancia se darán aproximaciones a los escenarios de la ESI, tanto a nivel nacional -Argentina-, como jurisdiccional -Salta-. Seguidamente se acercará una breve referencia a aspectos metodológicos que posibilitaron esta indagación, para luego presentar aspectos emergentes de la indagación,

vinculados con la incorporación de un seminario/taller de educación sexual en las carreras de formación docente, y la manera en que se “se traduce” esta política de educación sexual en los discursos pedagógicos docentes. Por último, se acercarán algunas consideraciones, con el horizonte de poder constituirse como un recurso útil en instancias de monitoreo y revisión de política públicas dentro del ámbito educativo.

I. APROXIMACIONES A LOS ESCENARIOS DE LA ESI.

La intención de este apartado es contextualizar la temática para poder comprender a la ESI como parte de un acontecer regional, con similitudes y cercanías con relación a procesos de incorporación en la acción pública, entendiendo su presencia en lo local.

Los cambios sociales y políticos de las últimas dos décadas permitieron en el contexto latinoamericano la reafirmación del Estado como un importante protagonista de políticas públicas de carácter social, especialmente en salud y educación, dando cuenta de un proceso de democratización fortaleciéndose una ampliación, inclusión y horizontalidad de las y los individuos y grupos que participan en las decisiones públicas (Carosio, 2015; Mesa Gisbert, 2016). En este contexto regional, la incorporación de la ESI a las políticas educativas ha sido un camino de múltiples debates, negociaciones y disputas, materializándose en legislaciones con variadas características: leyes específicas, programas federales y/o

proyectos/acciones de menor impacto²⁴. Tomando los aportes de Báez & Fainsod (2016), es posible afirmar que, si bien estos marcos avanzan sobre la necesidad de incluir los derechos y problematizar la construcción sociohistórica de las sexualidades, aún impera la “prevención clásica” como propósito central (prevenir el embarazo “adolescente” / “precoz” / “no deseado” y las infecciones de transmisión sexual –casi exclusivamente el HIV-Sida–). Sin embargo, en los últimos años, gracias a los movimientos feministas, en tanto colectivo de pensamiento y práctica crítica, se posibilita la construcción de propuestas que avancen sobre la problematización del género, las diversidades y los derechos humanos.

En consonancia con este marco regional, Argentina tuvo un proceso similar de incorporación de temáticas de sexualidad en el discurso político. En este punto la sanción de la Ley N° 26.150 de ESI (2006), no puede ser interpretada sin considerar la trama legal anterior y posterior. Es decir, su presencia adquiere sentidos singulares en relación con sus antecedentes,

[...] el panorama de leyes vinculadas a las sexualidades sancionadas en Argentina durante la última década (2002-2012) se presenta un territorio vasto y multiforme que se orienta tanto en la redistribución como el reconocimiento: Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006), Ley Derechos de Padres e Hijos durante

el proceso de nacimiento (2007), Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008), Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009), Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y Ley de Identidad de Género (2012).” (Báez & Fainsod, 2016, p. 17)

La sanción de la Ley N° 26.150 (2006) estableció la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, bajo la esfera del Ministerio de Educación, el cual sería el encargado de incorporar la temática de manera obligatoria, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de Educación Técnica no Universitaria. Esta incorporación ocurriría en todas las escuelas del territorio nacional, de gestión pública y privada, laicas y confesionales. Una vez sancionada la Ley, se planteó la necesidad de definir los Lineamientos Curriculares básicos –publicados en el año 2008–, que servirían de soporte teórico-conceptual para la inclusión de la ESI en los contenidos escolares. El material estableció “el piso común de contenidos curriculares válidos para todos los niveles del sistema educativo, para todas las escuelas públicas tanto de gestión estatal como privada y para todas las jurisdicciones de nuestro país” (Cimmino, 2008, p. 9). Si bien cada nivel educativo implicó distintos procesos y recursos para su incorporación, centraremos nuestra atención en las orientaciones vinculadas con la formación docente.

Desde el año 2012, la “preocupación” sobre la formación docente en temáticas de ESI ha tenido distintos momentos e intensidades de trabajo sensibles a las características jurisdiccionales de Argentina. Con ello podemos rescatar

²⁴ Para mayor profundización sobre esta cartografía regional de la ESI como expresión de accionar estatal se recomienda la investigación de Jessica Báez, titulada “La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina. Los organismos internacionales y sus formas de intervención.

dos líneas de acción. Por una parte, la formación en servicio en Educación Sexual Integral que tiene un carácter masivo y que se ve materializada en una propuesta denominada “Es parte de la vida, es parte de la escuela”. La misma “se destinó a docentes y directivos y se aplicó en diecisiete provincias argentinas” (Faur, 2015, p. 7). Sin embargo, esto cobró un matiz diferencial en el nivel superior, pues gran parte de la iniciativa estuvo pensada para “todas las escuelas que desarrollan propuestas de enseñanza que incluyan saberes transversales” (Res. CFE N° 188/12, p. 21). Es decir, solo para los niveles obligatorios del sistema educativo. Esto se ve reflejado en un informe oficial (Faur, 2015), donde se plantea que “son los y las docentes de Nivel Superior quienes indican los niveles más bajos de inclusión de ejes ESI en su proyecto institucional” (p. 100). Además, se plantea que “fueron quienes con menos frecuencia indicaron disponer de los materiales [oficiales de ESI]” (p. 109). Por último, en el año 2019, la llegada de la Iniciativa Spotlight de Naciones Unidas²⁵ implicó un renovado empuje, sobre todo presupuestario, en la formación en servicio, reflejándose en una línea específica donde “se apoyará la implementación del Programa de Educación Sexual Integral, potenciando

25 La Iniciativa Spotlight, se constituye en una alianza de la Unión Europea y el Sistema de las Naciones Unidas para contribuir en el avance de la agenda de derechos humanos y desarrollo, asegurando un acceso efectivo para las mujeres y las niñas al derecho de una “vida libre de violencia”; incluyendo la erradicación del femicidio y el fortalecimiento de los esfuerzos del Estado para lograr la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ODS 5, entre otros). Puntualmente en Argentina, la implementación se hará en dos fases: la primera de marzo 2019 hasta diciembre 2020 y la segunda entre 2021 y 2022. Durante la primera fase, se trabajará, haciendo especial foco en las provincias de Buenos Aires, Salta y Jujuy, cuyas tasas y números absolutos de femicidios, dan cuentan de la urgente intervención. Para más detalle <http://www.onu.org.ar/spotlight-1/>

la formación docente y la participación de adolescentes” (Naciones Unidas Argentina-Iniciativa Spotlight, 2016).

Por otra parte, las distintas jurisdicciones fueron incorporando de manera gradual, en la mayoría de las carreras de formación docente, un espacio específico vinculado con temáticas de sexualidad, teniendo como único marco de referencia oficial el de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, el cual enumera ejes de contenidos a “ser tenidos en cuenta al momento de diseñar los lineamientos curriculares para la formación docente” (2008, p. 52).

Esta amplitud en las orientaciones -muy vinculada con la lógica federal-, dio como resultado un proceso de incorporación que tomó distintas denominaciones (Educación en y para la Salud, E.S.I., Promoción de la salud, Derechos Humanos: Educación Sexual Integral y relaciones de género, Educación Sexual Integral y su Enseñanza, Sexualidad Humana y Educación), formatos (Materia, Seminario-taller, Taller, Módulo) y momentos (predominando el 3 y 4 año de la carrera, ya sea cuatrimestral o anual)²⁶. Las amplias y visibles variables en la cual esto se fue desarrollando, da cuenta de que “persisten enfoques otrora hegemónicos junto con debates aún en construcción dentro de las disciplina” (Morgade & Fainsod, 2015, p. 41) y que toma mayor presencia ante la falta de acompañamiento nacional.

Si bien la propuesta de abordaje nacional de estas políticas no se configuró como un “paquete” que se aplica en los niveles sucesivos, es en este juego

26 Cabe señalar que las 23 jurisdicciones y CABA tienen incorporado un espacio específico en la formación docente, con los matices esperables de cada contexto.

de escalas donde la incorporación de temáticas de reconocimiento toma formas específicas, ya que las estructurales-formales, así como las instancias de reinterpretación por parte de las/os docentes que dictan los talleres (ESI) están atravesados por complejas relaciones de poder. En este último punto es destacable el lugar que tuvo el debate por la despenalización y legalización del aborto en nuestro país²⁷ en la renovación de la ESI como una temática de agenda pública y por ende de revisión en la agenda política nacional y jurisdiccional, habilitando el repensar a la ESI desde marcos de discusión fuertemente antagónicos: como derecho o como instrumento de prevención (Ruata & Gastiazoro, 2018). Esto implicó remirar con mayor atención el qué y cómo es o será abordado en los distintos niveles, involucrando a docentes desde lugares no anticipados: vigilancia pública y control estatal.

La provincia de Salta no fue ajena a este devenir en la temática. La Ley N° 26.150 (2006), establece en su artículo N° 10 un plazo de 4 años para que cada jurisdicción la aplique de manera gradual y progresiva, teniendo en consideración acciones preparatorias tanto a nivel curricular como de capacitación docente. Este tiempo de trabajo estimado, en la provincia tendría un particular rechazo,

27 En marzo de 2018 se presentó en la Cámara de Diputados de la Nación un proyecto de ley para tratar la interrupción voluntaria del embarazo (IVE). Si bien era un proyecto que ya tenía antecedentes de presentación -principalmente movilizado por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Seguro, Legal y Gratuito y otros movimientos feministas-, era la primera que accedía a la instancia de debate y votación. En el mes de junio, luego de numerosas reuniones en comisiones legislativas, que fueron mediáticamente divulgadas, el proyecto de ley se debatió en sesión parlamentaria, resultando aprobada y obtuvo media sanción dando pase a su tratamiento en el Senado Nacional, donde finalmente fue rechazado. Este acontecer implicó un intenso debate e interiorización social sobre la temática, potenciado por redes sociales y medios de comunicación.

no solo por la fuerte impronta religiosa en la población sino también por las autoridades ministeriales de ese momento, las que frenaron cualquier intento de incorporación curricular con orientación nacional. Priorizaron una mirada de carácter religioso, tanto en materiales y capacitaciones principalmente para nivel secundario a cargo del Instituto de la Familia y la Vida de la Universidad Católica de Salta. Cabe aclarar que el abordaje de la ESI se centró en el nivel secundario, siendo los otros niveles (inicial, primario y superior) poco o nulamente abordados.

Con la publicación de los Lineamientos Curriculares en el año 2008, se establecieron algunas guías más claras para el abordaje pedagógico y es a partir de aquí donde el nivel superior fue realizando modificaciones a pasos más seguros, pudiéndose reconocer dos momentos. El primero, desde el año 2009 hasta el 2012, con una paulatina incorporación de un seminario de ESI en algunas carreras (profesorado de nivel primario, educación especial, teatro, danza y educación física). Las mismas se orientaban por lo establecido en los Lineamientos curriculares ya nombrados, por lo cual es visible la generalidad de fundamentos y descriptores de contenidos²⁸. El segundo momento se da a partir del año 2012, con las Jornadas de Formación Institucional en Educación Sexual Integral. "ESI. Es parte de la vida, es parte de la escuela", sostenidas por el Programa Nacional de ESI de aquel

28 En las carreras mencionadas es destacable que tanto la fundamentación como los contenidos y objetivos del Seminario ESI sean exactamente iguales en todas ellas, sin tener en cuenta la especificidad formativa. Para mayor detalle están disponibles en la página web oficial de la Dirección General de Educación Superior de Salta, los diseños curriculares de cada carrera de profesorado mencionados.

momento. La misma constituyó una acción habilitante a futuros procesos de institucionalización en todos los niveles educativos provinciales.

La visibilización social y educativa de esta estrategia conllevó a una revisión de las cajas curriculares de FD, ya sea para modificar, agregar o ampliar con relación al seminario ESI. Esto se ve claramente en los diseños principalmente en las carreras de profesorado de nivel inicial, primaria y secundaria con cualquiera de sus orientaciones donde se amplían y fortalecen los fundamentos del espacio, como así también se da mayor especificidad a los contenidos en función de carrera y el nivel e incluso en algunos se sugiere bibliografía de trabajo.

El debate por el aborto también tuvo destacable presencia en Salta, desde el año 2018, donde la fuerte impronta católica en todo el sistema social y educativo fue clave en las reacciones, en rechazo o apoyo a la ESI. En este punto es relevante poder mencionar la organización y fortalecimiento de grupos en rechazo al aborto y por ende a la ESI o, por lo menos, la versión regulada por la Ley Nacional. Uno destacable es el grupo de la campaña “Con mis hijos no te metas” y el Observatorio de padres. Pero también la presencia de grupos a favor tanto de la ESI como de la despenalización del aborto, en tanto derechos, destacándose la CESAL (Coordinadora de Estudiantes Secundarixs Salta) y la Red de Docentes por el Derecho a Decidir- Salta.

La incipiente presencia mediática y social de todos estos grupos llevó a que el colectivo docente fuera fuertemente controlado y vigilado, tanto por los distintos sectores sociales como por las autoridades gubernamentales. A partir

de ello el equipo referente de la línea ESI de la provincia considero necesario generar cierto respaldo institucional para el plantel docente, dando como resultado el armado y publicación de una importante batería de recursos pedagógicos²⁹. En este punto la aprobación de la resolución N° 1004, en año 2019, que establece la obligatoriedad de un espacio de ESI, en todos los niveles obligatorios del sistema educativo provincial, fue un hecho sin precedentes, que marcó un importante avance de institucionalización. Si bien el nivel superior ya tenía un espacio específico, el mismo se vería impactado por este marco a fin de poder garantizar un saber actualizado y acorde a las normas vigentes.

Con este escenario podemos comenzar a comprender la complejidad del proceso de materialización de políticas de reconocimiento en el ámbito educativo, siendo la formación docente inicial un territorio poco priorizado en el desarrollo de acciones estatales y en donde la palabra docente como práctica y discurso es poco contemplada desde las distintas líneas de análisis social y político.

II. PROPUESTA METODOLÓGICA DESDE EL ANÁLISIS CRÍTICO DEL DISCURSO

La presente indagación se plantea como una investigación cualitativa puesto que se conjuga con aspectos pragmáticos, fuertemente interpretativa

²⁹ La enorme batería de recursos está disponible la página web oficial del Ministerio de Educación de la provincia. <http://www.edusalta.gov.ar/index.php/informacion/educacion-sexual-integral>

y se asienta fundamentalmente en el diálogo con las personas implicadas. A la vez, como investigadora, me ubico como agente en constante interacción. Tomando los aportes de Bloj (2017), dicho trabajo tiene la intención de realizar un abordaje micro social, aunque sin dejar de lado los horizontes estructurales y la contextualización de los fenómenos. El foco de análisis son los aspectos no documentados en el desarrollo de una política pública, tales como los discursos y prácticas educativos, a fin de poder comprender los procesos, situaciones, fenómenos; y, de ese modo, analizar las significaciones y los múltiples sentidos que encierran las realidades (Hipertexto PRIGEPP Taller, 2017, 4.2)

El análisis crítico del discurso -ACD- como principal herramienta de esta indagación permite “analizar los textos, los discursos, las interacciones y los dispositivos que se crean y se instalan para naturalizar y legitimar prácticas discursivas y relaciones de poder” (Moreno Mosquera, 2016, p. 131). Por lo que no solo se describen y analizan las relaciones entre el lenguaje y el accionar educativo, entendiéndolo como un “campo explicativo de las ideologías subyacentes a los discursos y los dispositivos retóricos y discursivos empleados para persuadir” (Moreno Mosquera, 2016, p. 130), sino además posibilita entender los supuestos, las contradicciones, los significados subyacentes, y la forma en que se legitiman o se reacciona ante estas políticas en el ámbito de la formación docente. Con lo cual, el analizar de manera específica el discurso pedagógico (Bernstein & Diaz, 1985) se plantea como un potente recurso para comprender los mecanismos de poder y de control simbólico dentro de las dinámicas educativas. Desde este encuadre, los

modelos analíticos de Fairclough (2008) (modelo tridimensional) e Ibañez (modelo de tres niveles) fueron centrales en esta propuesta, nutriéndose y posibilitando complejizar el ACD³⁰.

La población foco fueron docentes del nivel superior terciario a cargo del Seminario de Educación Sexual Integral en carreras de formación docente (IFD), acudiendo a 4 (cuatro) docentes, 2 (dos) de ellos en IFDs de gestión estatal y los siguientes en IFDs de gestión privada, de la ciudad de Salta. Cabe aclarar que cada docente trabaja en más de un IFD, por lo cual el alcance de esta población tiene mayor amplitud y significatividad. En este sentido, la indagación se realizó de manera gradual, entre julio 2018 y septiembre 2019.

III. HALLAZGOS DESTACABLES

III.1. Discursos sobre sexualidad/ESI

A lo largo de los diferentes análisis realizados, se destaca el lugar de la ESI /sexualidad como tema relevante, dando cuenta de la capacidad crítica y de cuestionamiento estructural del tema. Lo que se tensiona es el posicionamiento/lugar/estrategia que se pone en juego al momento de abordarlo pedagógicamente, lo cual implicaría que no es un saber que se trabaje uniformemente, sino que se personifica en relación con quien lo dicta

30 En este trabajo, mi enfoque sobre ACD se nutre de investigaciones tales como las que avanza los siguientes autores Van Dijk, 1999; Fairclough, 2008; Karam, 2005; Jociles Rubio, 2005; Moreno Mosquera, 2016; Navia Antezana, 2007.

o trabaja, imprimiendo un sello particular, ya sea para su crítica o su fortalecimiento. Los discursos pedagógicos son claros en relación con su objeto de abordaje, pero no en los procedimientos y fundamentaciones, donde las tensiones y los argumentos se diversifican y se ven atravesados de manera mucho más explícitas por procesos macro, intersectados por posiciones políticas y sociales según quién hable. Vale decir que cobran un sentido en la práctica social.

Según esta mirada lo que importa es poder comprender cómo se construyen formaciones discursivas-ideológicas que se inscriben en los cuerpos y prácticas. Y aquí se pueden plantear dos ejes. Por una parte, una construcción sobre la sexualidad y su enseñanza en función de los enfoques de quien habla (Morgade, 2011) y, por otro lado el impacto pedagógico que tienen estas miradas.

En el primer eje es clave recuperar la construcción discursiva sobre la sexualidad considerada disruptiva socialmente. En ese marco la predominancia de un discurso moral religioso y otro de derechos es destacable, ya que emerge un punto de encuentro vinculado con la crítica superadora de la mirada netamente biologicista sobre la temática. Sin embargo, es necesario profundizar en los respaldos de dichas críticas. Los enfoques morales religiosos se nutren de todas “las consideraciones, clasificaciones y reificaciones de la ciencia médica para hablar de la sexualidad como pecado” (Figari, 2012, p. 76), camuflando fuertes improntas imperativas sostenidas desde discursos validados desde una supuesta ciencia neutral y occidental. Si bien este enfoque no es predominante, en las posiciones de las personas entrevistadas como una mirada

propia, su incidencia para hablar sobre ella como una referencia es constante. La noción de poder explicitada (Moreno, 2006) nos permite comprender que el mismo, en el contexto salteño, tiene una presencia ineludible. Y desde aquí las respuestas vienen a mostrar que el problema de la verdad, en relación con lo legítimo/ilegítimo de la sexualidad y ESI se constituye como problema político, y como problema de poder. Predomina una mirada que posiciona el eje de derechos como una respuesta posible, traduciéndola como un derecho social (individual y colectivo), lo cual, si bien se expresa como un discurso “de resistencia”, también recibe sostén desde la coyuntura política (legislaciones internacionales y nacionales, y luchas de movimientos sociales).

“Todo sistema de educación es una forma política de mantener o de modificar la adecuación de los discursos, con los saberes y los poderes que implican” (Foucault, 2005, p. 44). Aquí nos acercamos al segundo eje de análisis. Estos procesos de cambios se traducen en docentes y con ello las configuraciones de discursos de politización reactiva (Vaggione, 2005) o promoción de la ESI como saber no son sencillas de comprender pues cabría preguntarse sobre el foco que ostentan estas posiciones. La acción reactiva puede estar frente a lógicas históricas que aluden a la ESI como un saber que debe ser recortado y seleccionado acorde a criterios jerárquicamente morales por sobre los pedagógicos. Es decir, la reacción se extiende en contra de esta “nueva ola” paradigmática que, al hablar de ESI como derecho, la ubicaría como un saber que no tendría límites. Por otra parte, la promoción de la ESI tomó distintos caminos a partir de los objetivos que busca. Y aquí nos encontramos con la

promoción de un saber específico o como garantías políticas, reviviendo debates sobre el conocimiento en tanto saber neutro o saber político. Esta dinámica marca el perfil docente que hablará y se pronunciará, sostenido o en soledad según el marco institucional.

Es así cómo se puede ver que estos discursos se expresan como una caja de resonancia social y política frente a un tema que hoy ya no es unidireccional en la agenda pública ni política, donde docentes se ven “obligados/as” a posicionarse y, tengan las herramientas o no para hacerlo, darle sentido a la intención pedagógica.

III.2. Género como un eje conflictivo

Las categorías de género y perspectiva de género se presentan como un saber indisociable de sexualidad y ESI. Por tanto, cobran materialidad en los discursos analizados. En este sentido, se evidencia una tensión mucho más clara en cuanto a las interpretaciones que las nociones de género pueden implicar. A diferencia de lo que sucede con sexualidad y ESI, la palabra docente se aleja del discurso unificadamente prescriptivo y aparecen sus valoraciones subjetivas, las cuales se hayan más vinculadas con trayectorias profesionales/personales. No solo muestran un heterogéneo panorama pedagógico sino que también evidencian los debates sociales que la temática fue mostrando en los últimos años.

Al abordar la ESI, pareciera ser inevitable trabajar las cuestiones de género en toda su amplitud y complejidad. Esta masificación del género (Bracke & Paternotte, 2017), en tanto enfoque y herramienta de políticas, implicó un uso más extendido, pero con una paulatina

despolitización y sobreutilización en las últimas décadas. Sin embargo, los últimos debates sociales empujados por los movimientos feministas -en especial los debates por la despenalización y legalización del aborto en nuestro país-, le volvieron a dar un fuerte sentido político. Este proceso hizo más tangible la reacción a favor o en contra, y esto es visible en las expresiones docentes, especialmente en lo referido a la identidad de género. En este marco, el discurso y acción docente se vieron “llamados” a trabajarlo pedagógicamente, no solo como un contenido contemplado curricularmente sino como un saber con una “intención”.

Como contenido curricular, es necesario pensar la manera en que las políticas de reconocimiento en pos de la igualdad de género y justicia social han ido anclándose en el sistema educativo. Han tomado una presencia específica en la formación docente, ya que su incorporación se materializa en el abordaje normativo de este saber (curricular en cuanto a convenciones internacionales, leyes nacionales y provinciales) por lo que “todo lo que rodea” quedó a discrecionalidad de las/os docentes.

Esto llevaría a considerar dos claras posiciones que reflejan los debates públicos. Por una parte, discursos que la posicionan como una temática necesaria y superadora de las injusticias históricas de género, en sintonía con los aportes teóricos feministas y aquí las interpretaciones docentes sobre estas injusticias son variadas, pero con el mismo horizonte intencional. Otra mirada mucho más unificada es la que posiciona la temática como “ideología de género”, la cual puede ser conceptualizada como una “expresión performativa que transforma la realidad social que supuestamente

describe” (Garbagnoli, 2017, p.69). Ciertamente esta noción implica un profundo debate sobre la visible estrategia por una lucha de hegemonía cultural, que se tensiona entre “el rechazo al género sobre la base de los vínculos conceptuales que el género como categoría ha establecido, pero, irónicamente, los reafirma” (Garbagnoli, 2017, p.16). Uno de los aspectos destacables en los discursos trabajados es la recurrencia al género como “colonización” por parte de los sectores conservadores (Graff & Korolczuk, 2017, citado en Bracke & Paternotte, 2017) estableciendo una relación entre esta noción y el avance dentro de la agenda política del movimiento de mujeres y disidencias. En esta línea, las tensiones que evidencian los discursos no solo reiteran los debates sociales, también implican interpretaciones de los agentes educativos acerca de cómo la definición debe ser trabajada dentro del aula.

Tanto sexualidad, ESI y género, conllevan a procesos de resignificación política y social que fueron haciendo de estas categorías recursos para acciones de revisión social y cultural. Ya sea en un tono de ampliación cultural o de denuncia frente a esta, la educación, los comportamientos y discursos que aquí se producen están condicionados o mediados por las coyunturas que los circunscriben.

III.3. Discursos sobre la ley

La Ley N° 26.150 (2006) de Educación Sexual Integral, no solo ha problematizado la categoría de género y sexualidad, también ha habilitado debates sobre sus implicancias. Ciertamente es posible pensarla como una política de reconocimiento (Fraser, 1997) desde su promulgación, sin embargo, los debates

feministas y el proceso que desencadenó en la despenalización del aborto, llevaron a polarizaciones en el debate público, ubicando a la ESI (en tanto norma y saber) como un punto común inicial. Con ello, la ley comenzó a ser analizada y revisada como norma restrictiva u orientativa, dependiendo de los marcos interpretativos. Esto implicó un “lavado de cara” de la ley que se pondría en renovado ejercicio.

El punto de partida para esta reflexión supone a las políticas de reconocimiento como sistemas interpretativos institucionalizados, en donde el Estado es una entidad heterogénea, conformada por un “conjunto de arenas, discursos, instituciones, producto de luchas políticas y coyunturas”, espacio en el cual determinados actores han logrado colocar y negociar ciertas demandas de género (Vargas, 2000, citado en Herrera, 2002). Comprender esto supone dimensionar el impacto que han tenido los discursos y prácticas de los movimientos feministas y de mujeres en el quehacer estatal en las últimas décadas, lo que confluó en la “creación de los nuevos escenarios político-institucionales y culturales que debilitaron el orden de género tradicional e hicieron posible su cuestionamiento a través de nuevos discursos y prácticas sociales” (Guzmán & Montaña, 2012, p.9). Estos renovados discursos y prácticas son apropiados y re-significados por distintos actores implicados de acuerdo a las diferentes fuerzas políticas que hacen a la coyuntura y características del Estado.

La Ley N° 26.150 y sus derivados (Lineamientos Curriculares y Resol N° 340/18) sostuvieron desde sus inicios una clara referencia acerca de la importancia de trabajar en los espacios educativos esta política estableciendo como eje central el que “Todos los educandos tienen derecho

a recibir educación sexual integral” (2006, art. 1). Pero esto implicó dos visibles interpretaciones: la norma taxativa, entendida como un deber hacer con pocos o nulos cuestionamientos o la norma orientativa, sostenidos en un deber hacer que habilitaba revisiones o recortes según las dinámicas institucionales y posiciones personales³¹. En ambos casos estamos aludiendo a principios y normas de la vida pública, ya sean emergentes (ampliación de derechos políticos y sociales para mujeres y disidencias) o los que sostienen históricamente el repertorio social (roles de género tradicionales con fuerte impronta religiosa).

Plantaremos la Ley en dos momentos, uno en los primeros años de puesta en escena política y social, donde su presencia se sostenía en las formas en que ofrecía soluciones a los problemas que la temática implicaba (capacitaciones masivas, distribución de materiales y recursos didácticos). En este momento, su incorporación encontró menor resistencia, puesto que parecía ser un recurso útil y no invasivo frente a posiciones tradicionales sobre la sexualidad o las relaciones de género. Con el paso de los años y los desafíos que estas “soluciones” fueron implicando se hizo más claro para las/os agentes educativos, la emergencia de problemas a resolver y la necesidad de identificar los métodos para hacerlo (resistencias institucionales, inseguridad en determinados saberes, disconformidad con acciones políticas derivadas de la ley), lo que fue mostrando cuáles eran las ideas que enmarcaban esta política en tanto cuestionamiento de “concepciones naturalizadas y privilegios arraigados” (Guzmán & Montaña, 2012, p.17).

³¹ A este respecto los debates sobre el Art. 5 de la Ley, fueron uno de los principales ejes de discusión al momento de pensarse y proponerse reformas.

Nos encontramos, entonces, con un segundo momento, desde el 2012 en adelante, donde la irrupción en el debate social y político de los movimientos feministas y de disidencias (consignas Ni Una Menos, debate por la despenalización del aborto, Ley de identidad de Género, entre las más significativas), movilizaron profundamente esta política educativa, reubicándola en el ojo público, no solo como “caño de escape” frente a estos debates, sino también en un tono evaluativo que pretendía exponer qué visiones del mundo sustenta –explícita o tácitamente-. Esto llevó a una reproducción educativa de las polarizaciones sociales, en donde los planteles docentes se posicionaron y construyeron discursos en función de ello, lo que luego impactaría en su matriz pedagógica. Es imposible dissociar la acción de los actores de la política pública, donde la presencia de “grupos de veto³²” o *issue network*³³ evidencia la movilización de los paradigmas que sostiene la acción política. Estos, sin embargo, también se constituyen como grupos de “resistencia” frente a los cambios. Eso es muy claro en las construcciones de las figuras docentes frente a ESI en tanto “apropiación” de movimientos feministas.

En este punto, el lugar de las/os agentes educativos como sujetos políticos es clave para pensar los mecanismos utilizados por ellos. Es provechosa la idea de traducción en tanto “hacer pasar de un idioma a otro”,

³² Aquellos actores colectivos e individuales cuyos acuerdos se tornan imprescindibles para la toma de una decisión política (Tsebelis, 2002, citado en Guzmán & Montaña, 2012).

³³ Variedad de actores que circulan en torno a las políticas referidas a un específico tema y que llegan a conformar una red a la cual pertenecen o pueden pertenecer con diversos grados de interés o compromiso, sean estos económicos, políticos, doctrinarios o emocionales (García Prince, 2008).

para entender el lugar de la docencia, ya que implicaría una geografía de la acción, donde los discursos se territorializan evidenciándose las articulaciones entre traducción, poder y saber. Y aquí son las/os docentes quienes, en un contexto de obligatoriedad normativa, se sostienen con matices de autonomía en un campo de relaciones entre los actores, estableciendo alianzas objetivas estratégicas que “pueden lograr mayor eficiencia en sus acciones para influir en el proceso de políticas públicas” (García Prince, 2008, p. 33), evidenciándose los condicionantes y contextos de producción de discurso hasta llegar a la puesta en acto pedagógico de esta política. En el siguiente ítem indagaremos con mayor detalle sobre esta puesta en acto.

III.4. Traducción pedagógica de la ESI

En este punto analizaremos la mirada e interpretaciones que tiene el Seminario ESI como expresión específica de la política educativa, tanto en su eje institucional como en las implicancias subjetivas de los discursos de docentes.

Revisar los discursos de los/as docentes posibilitó recuperar algunos puntos sobre la manera en que la ESI, como saber y espacio pedagógico, se expresa en las dinámicas institucionales desde la mirada y percepción docente. En primer término, es destacable cómo los antagonismos son más difusos en términos discursivos y aquí el rol docente es un elemento clave para comprender los múltiples puntos de encuentro entre todas las personas entrevistadas.

La presencia del Seminario ESI como expresión específica de una política educativa de reconocimiento conlleva a

una tensión propia de un espacio nuevo que busca institucionalizarse, no desde lo administrativo/normativo sino más bien de validación intersubjetiva. La insistencia en los discursos docentes de revalorar el espacio dentro de los IFDs es destacable, en cuanto a la posibilidad de poder hacerlo de manera colaborativa con otras/os colegas y que se posicione como un saber “necesario”, no solo formativamente, sino para otras áreas de conocimiento. Este reposicionamiento también implicaría una validación del propio lugar. Si bien la norma puede ser pensada como taxativa u orientativa, la misma necesita ser validada en los sujetos y sus discursos, y aquí es donde se vuelve necesario el reconocer la limitación que la misma política tiene ante un saber que busca desandar la normatividad preexistente (Faur, 2020).

Las nociones de dispositivo y tecnologías de Foucault (citado en Bernstein & Díaz, 1985) permiten comprender con mayor precisión esta necesidad de validación intersubjetiva, ya que el entramado institucional y discursivo como dispositivo que tiende a jerarquizar saberes dentro de la formación (saberes científicos vs saberes “ideológicos”), se sostiene en un Discurso Pedagógico Oficial (DPO) cuya fortaleza alude a “diferentes registros textuales que incorporan un complejo conjunto de discursos, producciones que son fundamentales para la organización y construcción del orden normalizado/normalizante del sistema educativo” (Bernstein & Díaz, 1985, p.15). Esto condiciona/posibilita discursos de saber y de verdad que las/os docentes del Seminario buscan institucionalizar, y aquí las distintas tecnologías³⁴ materializadas en prácticas de involucramiento de los

³⁴ Entendidas como herramientas que delimitan, proscriben y producen prácticas y formas de organización y expresión (Rojas & Leyton, 2014).

equipos de gestión, la habilitación de espacios de debate entre colegas o la libertad de cátedra, dan cuenta de la potencialidad del cambio institucional y curricular. Estas tecnologías pueden plantearse inicialmente como nuevos sentidos políticos en la formación superior. Sin embargo, este análisis no puede desconocer que la traducción pedagógica de las/os agentes educativos está fuertemente permeada por este Discurso Pedagógico Oficial.

En consideración de esto el Seminario viene a trabajar la ESI fundamentalmente como un tema transversal, que no solo demanda un trabajo interdisciplinar, sino que también posibilita amplitud temática. Si partimos de la conceptualización, la entenderemos como temáticas que surgen de situaciones coyunturalmente pensadas como problemáticas, ya que afectan a un amplio espectro social y sectores particulares (Valle, 2009). Recordemos que su incorporación en el DPO, no solo se dio de manera normativa, también fue gracias a los distintos movimientos sociales y de militancia. Ahora bien, en la formación docente, esta transversalidad se produce en un espacio específico, lo que se plantea como un desafío, a nivel pedagógico (contenidos, estrategias, etc.) y estructural (articulación horizontal y vertical dentro de la carrera), haciendo emergente la demanda de cambio en la estructura curricular (ubicación en el año de cursada, y duración del seminario), como algo que implicaría una mejora en el proceso formativo. Esta transversalidad desde el discurso docente habilitaría otras formas de vincularse con el saber constituyéndose como primer acercamiento a la temática, que se piensa como procesal y desafiante, pero sobre todo como un recorrido a largo plazo, dentro de la formación docente.

A aquí recuperamos la noción de saber predominante en los discursos analizados en su traducción dentro del Seminario: como un nuevo saber, como algo a dar y como un saber acompañado y escalonado. Este trinomio, explícita una clásica construcción del saber-poder educativo, lo que también es un reflejo del rol docente poco cuestionado en la formación superior.³⁵ Las nociones de tecnologización y colonización discursiva de Fairclough (2008), permiten comprender cómo los potenciales sentidos comunes que se buscan construir desde el Seminario se sustentan en ciertas prácticas discursivas por sobre otras prácticas alternativas posibles (Moreno Mosquera, 2016). Así, la ESI como un “terremoto” conceptual se ve frenada por este núcleo duro de la formación vinculado con la dinámica sujeto-saber-poder, cuya colonización terminológica y conceptual sigue siendo de quien está a cargo del Seminario.

Se pueden destacar dos cuestiones, la primera en relación a la manera en que la ESI en tanto política educativa es traducida en las subjetividades docentes dentro de la formación, “construyendo representaciones acerca de lo que significa y debe ser el sujeto docente, e incitándolos a identificarse con dichas posiciones” (Rojas & Leyton, 2014, p. 209). Esto toma especial relevancia en el nivel educativo analizado, puesto que dichas representaciones se expresan como espejo en quien está a cargo del seminario, como reflejo para estudiantes en formación, y como proyecto de rol docente según nivel y especificidad formativa. Nos encontramos con categorías o formas legítimas dentro de un régimen de verdad,

³⁵ Ciertamente esto es otro eje de indagación potable de realizar en cuanto a la construcción del imaginario docente en la formación superior.

que no es unívoco en contenido (enfoques y saberes según posición docente) pero sí en forma (la ESI como un saber necesario y normativo), apelando a categorías como malos/buenos docentes, responsables/irresponsables, profesionales/no profesionales.

La segunda cuestión por destacar son los procesos de recontextualización, el cual podemos definir como “el movimiento de los textos, prácticas del contexto primario de producción discursiva al contexto secundario de reproducción discursiva” (Bernstein & Díaz, 1985, p.16). Aquí partimos de una primera recontextualización oficial, expresada en los diseños curriculares jurisdiccionales de las carreras de formación, para luego pasar a una segunda recontextualización sostenida por quienes están a cargo del seminario. Cabe aclarar que seguramente esto tiene matices diferenciados en otros niveles, donde los dispositivos de control están más jerarquizados y explicitados. Estos procesos no son ajenos a marcos ideológicos políticos, tanto a nivel oficial como subjetivo, pero es este último el que tiene mayor incidencia en los discursos analizados al momento de producir nuevos textos, ya que proporcionan un soporte para la ejecución de los principios puestos en juego en decisiones políticas y, por ende, para la regulación del espacio pedagógico. Por ello, la amplitud temática es destacable ya que, tanto el nivel terciario como en las dinámicas institucionales, expresan una relativa autonomía que aparece como neutra en los múltiples discursos, pero que sostiene la lógica reproductiva del saber pedagógico en ESI.

Continuando el análisis anterior, en el de recontextualización política de la ESI, es fundamental recuperar el lugar de

las implicancias y desafíos que se dan en la especificidad del nivel, puesto que se trata de sujetos adultos que interactúan de maneras muy específicas, donde si bien hay DPO como dispositivo regulador discursivo, las autonomías relativas permiten identificar matices que tienen incidencia en la dinámica pedagógica y vincular.

Recuperando la noción de Discurso Pedagógico Oficial (DPO) como dispositivo para ubicación de formas de subjetividad pedagógica particulares (Bernstein & Díaz, 1985), podemos comprender la preocupación discursiva de profesionales docentes en “formar” roles legítimos dentro del régimen de verdad educativo (buenos, responsables y profesionales docentes). Aludiendo a la imagen de sujeto docente “formador” recupero las nociones de Ferry (2004) y Bernal (1998) quienes aluden a un proceso mediado para ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales, lo que presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar, entre tantos otros. A su vez, como un proceso relacional, se configura como una articulación entre sujeto y sociedad, con especificidades según los desafíos que presenta el momento social, como así también el campo profesional que se elija. Con esta base se vuelven comprensibles las dinámicas planteadas por los discursos analizados, en cuanto a las tensiones emergentes dentro del seminario. El enunciatario estudiantil, desde el imaginario docente, pone en juego recursos disponibles para presentar resistencias o aperturas a la construcción de rol que se busca cimentar. Si se traduce esta reflexión a la imagen de docente competente en ESI, tanto enunciador

docente como enunciatario estudiantil se ven interpelados ante un saber de gran debate social y político como ya lo hemos analizado.

Aludiendo a las tensiones entre los contenidos “obligatorios” definidos por el currículo para un futuro desempeño profesional y los contenidos “necesarios” que las/os docentes detectaron como previos e indispensables para luego abordar los obligatorios, se pueden destacar dos aspectos. Por una parte, esta realidad en la puesta en acción de la política pública muestra una “gramática de la escolaridad” (Instituto Nacional de Formación Docente [INFOD], 2014) que se expresa en una continuidad relativa donde educadoras/es nos posicionamos en lugares de saber/poder y de *co-construcción cotidiana*, posibilitando “otros procesos de apropiación de saberes, reinventando signos heredados y también [teniendo la posibilidad de] producir nuevos usos para las herramientas culturales” (INFOD, 2014, p 3). Esto nos lleva a otro aspecto central en esta reflexión.

La enseñanza de la ESI es vivenciada como escasa, recortada, no llegando a alcanzar estos principios de política pública, y donde las constantes instancias de recontextualización (Bernstein & Díaz, 1985) que agentes docentes a cargo del seminario realizan se resignifican permanentemente en el encuentro con quienes están en proceso de formación. Esto es clave si pensamos las complejas relaciones entre el poder, la ideología y el discurso pedagógico de reproducción, el cual siempre va a ser un discurso traducido y recontextualizado. Esto evidencia una potable comprensión de las dificultades que la ESI tiene en formar parte del rol docente como saber y estrategia pedagógica. En este último

punto es clave analizar una última arista de estos campos que refiere a la manera en que las implicancias subjetivas impactan en los contextos de reproducción pedagógica.

III.5. Discursos sobre las propias implicancias

Como hemos divisado en apartados anteriores, los procesos de recontextualización pedagógica están atravesados por la impronta subjetiva de quien la ejecuta en última instancia. Es decir, docentes en su lugar de agentes políticos.

Partimos del impacto de la ESI en la formación docente, no solo en la dimensión curricular sino que también en lo que corresponde a una interpelación a la identidad profesional docente. La ESI se traduce en otros tipos de saberes que se incorporan como relevantes en la formación y que interpelan tanto a quienes deben desarrollarlo como a quienes tienen que incorporarlos.

En relación a lo que se considera impuesto y por ende rechazable, es interesante la construcción de argumentaciones que se construyen entre los planteos políticos, las dinámicas institucionales y las visiones personales que dan cuenta de la forma en la cual el poder se moviliza. Esto nos da una llamativa pista para entender la manera en que las/os docentes se construyen con relación a esta narrativa de la enseñanza de la ESI y las respuestas que se ensayan en relación con esto. En este punto, en cuanto a política de reconocimiento, la ESI deja un amplio lugar a prácticas de reinterpretación y traducción que permitirán entender las

dificultades para una efectiva ejecución de esta política, pero también pueden ser pensadas como prácticas cautelosas y atentas que permiten que un/a docente vaya reconstruyendo su imagen de ser profesional, profesor y sujeto. Un docente se “cuida a sí mismo” cuando cuestiona la imposición de modos de actuar en el aula, cuando reflexiona acerca de la competencia por los resultados académicos o cuando se resiste a participar de lo que la regulación impone como el correcto modo de actuar y pensar (Rojas & Leyton, 2014, p. 209).

Aquí, las definiciones de policía y política de Rancière (Rojas & Leyton, 2014,) enriquecen la reflexión. Los modos policiales definidos como el ejercicio de un poder experto sobre los docentes posicionando un modo de hacer, ser, decir y mirar como parte del proceso de legitimación y organización en el campo educativo, se expresan en temáticas de educación sexual como bastantes recientes en términos de temas y modos relevantes de abordarlo, por lo cual las prácticas de resistencia son muy variadas en función de las interpretaciones subjetivas de este proceso. Una cuestión interesante de resaltar es la dicotomía antes abordada sobre posiciones más progresistas o más conservadoras sobre el enfoque en el cual determinados temas requieren ser trabajados (género, identidad, diversidad, aborto, etc.), pues es aquí en donde los modos políticos se expresan de una manera muy particular, ya que el disenso aparece como una práctica necesaria, que como ya hemos visto no sólo se traduce en la temática sino en la forma en cómo esta temática se ejecuta en la práctica de formación docente con todas las particularidades que esta reviste.

La identidad docente como rol y discurso “nunca es la simple afirmación de una identidad, es siempre al mismo tiempo, negación de una identidad impuesta por otro, fijada por la lógica de la policía” (Rojas & Leyton, 2014, p.210). En este sentido, la ESI como política pública pareciera construir un imaginario docente como un ejecutor de acción pública carente de posibilidad de disenso, lo cual podemos pensarlo desde dos aristas. Una vinculada a una subestimación no contemplada o poco relevante al momento de una planificación estratégica; y otra sostenida en una consideración de la autonomía relativa que posibilita el disenso, pero sin considerar el impacto que esto podría tener en la materialización práctica de esta acción pública.

Entender al sujeto formador en el nivel superior exige comprender que su actuar presupone concepciones y experiencias que avanzan desde la transferencia de contenidos a la construcción traducida y colectiva de conocimiento. Lo cierto es que las/os formadoras/es de profesorado son un grupo muchas veces omitido por las políticas educativas paradójicamente frente a la centralidad atribuida a la formación docente para lograr cambios y mejoras en los sistemas educativos (Acosta, 2010; Reyes et al., 2014).

CAMINOS INICIADOS Y RECORRIDOS POR FORTALECER

El camino iniciado en esta experiencia de investigación posibilita develar discursos y prácticas de una política que, si bien ya tiene más de 15 años, sigue generando adhesiones, reacciones e interpretaciones de lo más variadas. No se puede negar que la ESI, como temática y como propuesta normativa, no pasa desapercibida. Las complejas materializaciones y traducciones que se hacen de la misma, en el ámbito educativo, posibilitan una multiplicidad de análisis en el que esta propuesta intentó dar un puntapié inicial teniendo como foco principal el nivel superior, el cual se constituye como un nivel que ha atravesado variadas transformaciones y modificaciones en función de las distintas demandas políticas.

Es necesario partir de la consideración de que la educación sexual integral necesita ser mirada como una política de reconocimiento que posibilita pensar trayectorias potenciadas por derechos. No podemos negar que las lógicas y dinámicas de poder dentro de la cotidianidad escolar está cargada de interpretaciones y tensiones propias de cualquier puesta en acción pública. En este caso, si pensamos en la formación docente, son las/os agentes educativos quienes se encargan de este proceso. Estos hacen una particular interpretación de ESI, que luego será nuevamente reinterpretada por quienes se están formando para ponerlo en práctica en los demás niveles y por consecuencia con las generaciones más jóvenes.

En términos teóricos, no sería un asunto excepcional de cualquier otra acción

pública, pero nos permite entender la particularidad de esta en las dificultades que tiene para volverse una política efectiva en el territorio educativo. Lo destacable es la presencia de múltiples intermediarios que tiene la ley hasta llegar a las/os destinatarias/os últimos, que son chicos y chicas de todas las edades. Y son estos intermediarios que se ven interpelados de manera directa por la temática que, a diferencia de otras políticas de reconocimiento, viene a cuestionar no sólo los propios discursos de verdad, sino también la función misma en la tarea docente.

Los distintos procesos normativos, sociales y políticos que la ESI ha ido atravesando, implican, en prácticas y discursos, mecanismos de apropiación muy variados, los cuales ubican a las y los docentes en lugares ciertamente desafiantes no sólo por la temática en sí, sino por la interpelación subjetiva que ésta conlleva. Esto pareciera indicarnos que la ESI requiere inevitablemente interpelación y cierto grado de compromiso con la misma para garantizar no sólo el acceso al derecho sino también un correcto y adecuado abordaje.

A primera vista pareciera algo posible, sin desmerecer por ello los desafíos que implica. Sin embargo, es muy claro en los discursos analizados, el despliegue de lenguajes con una semántica muy cercana al dolor: obligación, cansancio, ansiedad, agobio, soledad, lo que da cuenta de la escasa atención que tienen estos aspectos al momento de planificar una política educativa dentro de un contexto de relaciones laborales y educativas altamente individualizadas y estandarizadas.

La idea foucaultiana de dispositivo de

control para entender la política educativa pareciera legitimar un discurso de responsabilización y “culpa” de las/os docente frente a la implementación de la ESI. Estos últimos devendrían, en términos del imaginario social, en sujetos siempre en deuda con la sociedad y las instituciones, siempre en sospecha de no ser lo suficientemente capaces de llevar a cabo su tarea con efectividad. En este punto las/os docentes son constantemente reducidos al campo de los resultados visibles, con evidencia y medibles y, al mismo tiempo, exiliados del campo del debate social.

A pesar de esta construcción social, el lugar docente tiene un fuerte peso al momento de poner en acción cualquier intención política que les implique. Ahora bien, esta potente amplitud de actuación posibilita múltiples formas de hacer pedagógico que podemos diferenciar en dos grandes ejes. Por una parte, y ésta expresada como un reflejo de la complejidad social, posicionamientos políticos traducidos en acciones reactivas o acciones promotoras de la ESI, donde es claro el lugar movilizador que la temática implica en la tarea educativa. La ESI obliga a revisar no sólo el saber en sí sino también la intención política de dicho conocimiento. Esto no es algo menor si nos ubicamos en la formación docente, y aquí aparece el segundo eje, el cual podemos expresarlo como la interpelación a la función pedagógica. Si bien el tema es movilizador, pareciera encontrarse con una figura de rol docente

reticente a revisarse. En este punto, el término gramática escolar, nos advierte sobre “aquellas estructuras profundas, a las normas escritas o no, a las costumbres que le dan sentido al trabajo escolar” (INFOD, 2014, p. 2), cuyas formas de transmisión de saberes se sostienen en el encuentro con signos y herramientas, estando simultáneamente mediados por el encuentro entre sujetos y, en particular, entre quienes median de conocedores y de aprendices. Esta caracterización no es especial de cualquier momento educativo, pero con ESI podría verse resignificada. En este ámbito, la manera de propiciar y potenciar el encuentro con los saberes, con el hacer, y con otras generaciones, se construiría desde otro lugar. Aquí el lugar de “facilitador de saberes” sería un recurso muy potente para repensar la figura docente de “dador de conocimiento”, pero aún quedan caminos por andar en este aspecto.

La importancia de revisar o incluso la posibilidad de poder permear el “núcleo duro” de las escuelas no implica solamente la renovación de contenidos, sino el cambio de estrategias en cuanto a la manera en que se presenta el saber en sexualidad y los modos en que se lo trabajar pedagógicamente. Resulta clave para entender las múltiples dificultades que reviste esta política ampliatoria de derechos pero también para pensar un horizonte posible de mejora que habilite nuevos discursos y prácticas en cuanto al propio lugar docente frente al conocimiento y a los vínculos pedagógicos que se construyen en la formación. Es fundamental que no perdamos de vista un contexto que construye subjetividades generacionales renovadas y tensiona la visión y misión de lo que se piensa como educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antezana, C. N. (2007). El análisis del discurso de Foucault. *Investigación Educativa Duranguense*, (6), 58-63.
- Arango, M., & Corona, E. (2010). *La Formación Docente en Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe, estudio de casos*. Democracia y Sexualidad AC.
- Báez, J. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la Rojas & Leyton, 2014 agenda pública sobre educación sexual*. CLACSO.
- Báez, J. (2016). La inclusión de la educación sexual en las políticas públicas de América Latina.: los organismos internacionales y sus formas de intervención. *Revista latinoamericana de educación comparada*, 7(9), 71-86.
- Báez, J., & Fainsod, P. (2016). Nuevas leyes, nuevos desafíos. *Redes de Extensión*, (2), 6-26.
- Bernstein, B. y Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>
- Bloj, C. (2017). Taller metodológico y de preparación de tesis. [Hipertexto]. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>
- Bracke, S. & Paternotte, D. (2017) Desentrañando el pecado del género. En Bracke, S. & Paternotte, D.(edits) ¡*Habemus género!* La iglesia católica e ideología de género. Textos seleccionados (pp. 8-26). G&PAL.
- Carosio, A. (2015) *Treinta años de democracia en América latina: Procesos de democratización y amenazas*. Fundación Centro de Estudios Latinoamericanos Rómulo Gallegos. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/celarg/20170102042611/pdf_316.pdf
- Cimmino, V. (2008). *Lineamientos curriculares de para la educación sexual integral: Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley Nacional N.º- 26.150*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fairclough, N. (2008) El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: Las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Faur, E. (2015) *La Educación Sexual Integral en la Argentina. Balances y desafíos de la implementación de la ley (2008-2015)*. Fondo de Población de las Naciones Unidas.

- Faur, E. (2020). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, (25), 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Ferry, G. (2004). *Pedagogía de la formación*. Ed. Novedades Educativas: UBA.
- Figari, C. (2012). Discursos sobre la sexualidad. En Faúndes, J. M. M., Ruata, M. C. S., & Vaggione, J. M. (2012). *Sexualidades, desigualdades y derechos: reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial.
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Fraser, N. (1997) *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Siglo de Hombres Editores.
- Garbagnoli, S. (2018). Contra la herejía de la inmanencia: el 'género' según el Vaticano como nuevo recurso retórico contra la desnaturalización del orden sexual. En Bracke, S. & Paternotte, D.(edits). *¡Habemus género! La iglesia católica e ideología de género*. Textos seleccionados (pp. 54-). G&PAL.
- García Prince, E. (2008). *Políticas de igualdad, equidad y gender mainstreaming. ¿De qué estamos hablando? Marco conceptual*. PNUD, Proyecto Regional América Latina Genera, Gestión del Conocimiento para la Equidad de Género en Latinoamérica y El Caribe.
- Graff, A. (2017). Ideología de género: conceptos débiles, política poderosa. En Bracke, S. & Paternotte, D.(edits) *¡Habemus género! La iglesia católica e ideología de género*. Textos seleccionados (pp. 84-91). G&PAL.
- Guzmán, V., & Montaña, S. (2012). *Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)*. CEPAL.
- Herrera, D. (2002). *Equidad de género en las políticas públicas: el caso de Ecuador*. Prigepp.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2014). Clase 03: La "gramática escolar" en debate. Otras formas de lo escolar. Marco Político: Problemas, Estrategias y Discursos de las Políticas Socioeducativas. *Especialización en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su Enseñanza*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Jociles Rubio, M. I. (2005). El análisis del discurso: de cómo utilizar desde la antropología social la propuesta analítica de Jesús Ibáñez. Avá. *Revista de Antropología*, (7),1-25. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1690/169021460009>

- Karam, T. (2005). Una introducción al estudio del discurso y al análisis del discurso. *Global media journal*, 2(3), 0.
- Ley N° 26.485. Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales. 1 Abril de 2009. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/150000-154999/152155/norma.htm>
- Ley N° 26150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de Octubre de 2006. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>
- Mesa Gisbert, C. (1 de abril de 2016). América Latina 2000-2015: un balance provisional. <https://www.opendemocracy.net/es/democraciaabierta-es/am-rica-latina-2000-2015-un-balance-provisional/>
- Moreno Mosquera, E. (2016). El análisis crítico del discurso en el escenario educativo. *Zona Próxima*, (25), 129-148.
- Moreno, H. C. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 1(II), 1-14.
- Morgade, G. (2011) *Toda educación es sexual*. La Crujía.
- Morgade, G., & Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del IIICE*, (38), 39-62.
- Programa Nacional de Formación Permanente (2014) *Políticas Públicas de formación docente*. Argentina; INFOD.
- Res. CFE N° 188/12. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016. 5 de diciembre de 2012. http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_188-12.pdf
- Reyes-Jedlicki, L., Miranda J, C., Santa Cruz G, E., Cornejo Ch, R., Núñez R, M., Arévalo V, A., & Hidalgo K, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40 (Especial), 183-203. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200011>
- Rojas, M. T. & Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente: Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(Especial), 205-221. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200012>

- Ruata, M. C. S., & Gastiazoro, M. E. (2018). Educación sexual como clivaje del debate parlamentario por la legalización del aborto en Argentina (2018). *Momento-Diálogos em Educação*, 27(3), 65-84.
- Thisted, S. (2013). *Problemas, estrategias y discursos de las políticas socioeducativas: Seminario Interno*. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Ministerio de Educación de la Nación.
- Vaggione, J. M. 2005 Entre reactivos y disidentes: Desandando las fronteras entre los religiosos y lo secular. En Gugent, G. (ed.) *La trampa de la moral única. Argumentos para una democracia laica* (pp-56-65). Fundación Ford-UNIFEM.
- Valle, M. (2009). El tema transversal. En *Conam Educación*. (pp. 7- 10). http://www.minam.gob.pe/proyecolegios/Curso/cursovirtual/Modulos/modulo2/1Inicial/m2_inicial/Valle_s_f_CDAM0000_028.pdf
- Van Dijk, T. A. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186 (1), 23-36.

