Género y Psicología

UNA MIRADA INTERAMERICANA



Alba Luz Robles Mendoza
Fedra Solange Freijo Becchero
COORDINADORAS

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
FESI





Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala

Género y Psicología

Una mirada interamericana

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Rector

FESI

Dra. María del Coro Arizmendi Arriaga
Directora

Dra. C. Tzasna Hernández Delgado
Secretaria General Académica

Esp. Noé Francisco Santana Domínguez
Secretario de Desarrollo y Relaciones Institucionales

Dr. Rodrigo Erick Escartín Pérez
Secretario de Planeación y Cuerpos Colegiados

CP Reina Isabel Ferrer Trujillo
Secretaria Administrativa

Dra. Rosa Isela Ruiz García
Jefa de la Carrera de Psicología

MC José Jaime Ávila Valdivieso
Coordinador Editorial

Universidad Nacional Autónoma de México
Facultad de Estudios Superiores Iztacala
Sociedad Interamericana de Psicología
Instituto de Investigaciones en Educación Superior
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Género y Psicología

Una mirada interamericana

Alba Luz Robles Mendoza
Fedra Solange Freijo Becchero
Coordinadoras

Autorías
Alba Luz Robles Mendoza, Aluísio Ferreira de Lima, Ana Elisa Ostrovsky, Ana Magdalena Solís Calvo, Anderson Moraes Pires, Carolina Belén Dome, Claudia Verónica Glaz, Daniela Nora González, Fedra Solange Freijo Becchero, Flabia Andrea Rodríguez, Ingrid Lorena Cruz Triviño, Irma Beatriz Florentín, Juan Manuel Sánchez, Kevin Samuel Alves Batista, Livia Beatriz García Labandal, Lucía Amatriain, María Elena Domínguez, María Paula Paragis, Marisol de Diego Correa, Maximiliano Alfredo Zarco, Miguel Gallegos, Nina Margarita Hernández Martínez, Nubia Carolina Rovelo Escoto, Paula Micaela Abelaira, Paula Mastandrea, Rosa Falcone, Yarimar Rosa Rodríguez, Yazmín Alejandra Quintero Hernández

Catalogación en la publicación UNAM. Dirección General de Bibliotecas y Servicios Digitales de Información
Nombres: Robles Mendoza, Alba Luz, editor, autor. | Freijo Becchero, Fedra Solange, editor, autor. | Ferreira de Lima, Aluísio, autor. | Ostrovsky, Ana Elisa, autor. | Solís Calvo, Ana Magdalena, autor. | Pires, Anderson Moraes, autor. | Dome, Carolina Belén, autor. | Glaz, Claudia Verónica, autor. | González, Daniela Nora, autor. | Rodríguez, Flabia Andrea, autor. | Cruz Triviño, Ingrid Lorena, autor. | Florentín, Irma Beatriz, autor. | Sánchez, Juan Manuel, autor. | Alves Batista, Kevin Samuel, autor. | García Labandal, Livia Beatriz, autor. | Amatriain, Lucía, autor. | Domínguez, María Elena, autor. | Paragis, María Paula, autor. | Diego Correa, Marisol de, autor. | Zarco, Maximiliano Alfredo, autor. | Gallegos, Miguel, autor. | Hernández Martínez, Nina Margarita, autor. | Rovelo Escoto, Nubia Carolina, autor. | Abelaira, Paula Micaela, autor. | Mastandrea, Paula, autor. | Falcone, Rosa, autor. | Rodríguez, Yarimar Rosa, autor. | Quintero Hernández, Yazmín Alejandra, autor.
Título: Género y psicología : una mirada interamericana / Alba Luz Robles Mendoza, Fedra Solange Freijo Becchero, coordinadoras ; autorías, Alba Luz Robles Mendoza, Aluísio Ferreira de Lima, Ana Elisa Ostrovsky, Ana Magdalena Solís Calvo, Anderson Moraes Pires, Carolina Belén Dome, Claudia Verónica Glaz, Daniela Nora González, Fedra Solange Freijo Becchero, Flabia Andrea Rodríguez, Ingrid Lorena Cruz Triviño, Irma Beatriz Florentín, Juan Manuel Sánchez, Kevin Samuel Alves Batista, Livia Beatriz García Labandal, Lucía Amatriain, María Elena Domínguez, María Paula Paragis, Marisol de Diego Correa, Maximiliano Alfredo Zarco, Miguel Gallegos, Nina Margarita Hernández Martínez, Nubia Carolina Rovelo Escoto, Paula Micaela Abelaira, Paula Mastandrea, Rosa Falcone, Yarimar Rosa Rodríguez, Yazmín Alejandra Quintero Hernández.
Descripción: Primera edición. | México : Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, 2026.
Identificadores: LIBRUNAM 2294941 (impreso) | LIBRUNAM 2295005 (libro electrónico) | ISBN 9786076427743 (impreso) | ISBN 9786076427798 (libro electrónico).
Temas: Psicología feminista -- América Latina. | Feminismo -- América Latina. | Violencia de género -- América Latina. | Estudiantes universitarias -- Violencia contra -- América Latina. | Roles sexuales.
Clasificación: LCC BF201.4.G45 2026 (impreso) | LCC BF201.4 (libro electrónico) | DDC 150.82—dc23

Género y Psicología

Una mirada interamericana

Primera edición: mayo de 2026

D.R. 2026 © UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
Ciudad Universitaria, Alcaldía de Coyoacán, CP 04510,
Ciudad de México, México.

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Av. de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, Tlalnepantla de Baz,
CP 54090, Estado de México, México.

www.iztacala.unam.mx

ISBN: 978-607-642-779-8

Esta edición y sus características son propiedad de la
Universidad Nacional Autónoma de México.

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio
sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

APOYO TÉCNICO

MC JOSÉ JAIME ÁVILA VALDIVIESO
Cuidado de la edición

DRA. ALBA LUZ ROBLES MENDOZA
Corrección de estilo

LIC. JOAN MICHAEL JAIME BENÍTEZ
Segunda lectura

LH JORGE ARTURO ÁVILA GÓMORA
Revisión de pruebas finas

LDG JACQUELINE VERÓNICA SÁNCHEZ RUIZ
Diseño de página, maquetación, formación editorial
y retoque digital de imágenes

MTRO. ELIHÚ GAMBOA MIJANGOS
Diseño de portada

Esta obra fue dictaminada por pares académicos nacionales e internacionales
adscritos al Comité Editorial de la FES Iztacala.

Impreso y hecho en México

Autorías

Alba Luz Robles Mendoza

Licenciada en Psicología y maestra en Modificación de Conducta por la Facultad de Estudios Superiores (FES) Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); doctora en Ciencias Penales y Política Criminal por el Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE). Profesora titular en la FES Iztacala donde fundó el Programa Institucional de Estudios de Género. Persona Orientadora Comunitaria (POC) e integrante de la Comisión Interna de Igualdad de Género en la FES Iztacala. Integrante de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), nivel II. Sus investigaciones se centran en violencia escolar, género, emociones y psicología jurídica y forense.

Aluísio Ferreira de Lima

Máster y doctor en Psicología Social, especialista en Salud Mental por la Universidad de São Paulo y en Psicología Clínica (CRP/11). Profesor titular en la Universidad Federal de Ceará (UFC), Brasil, en los programas de posgrado en Psicología y en Comunicación. Becario de productividad en investigación (PQ-1D/CNPq). Miembro de la Asociación Brasileña de Psicología Social y de la SIP. Sus líneas de investigación abordan temas de psicología social crítica, salud mental crítica, pensamiento negro radical, estudios interseccionales y narrativos; metodologías cualitativas; estudios de imagen y fotografía, arte y curaduría.

Ana Elisa Ostrovsky

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) y doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Investigadora en el Instituto de Psicología Básica, Aplicada y Tecnología. Dirige el doctorado en Psicología de la UNMDP. Profesora titular regular de la cátedra Historia Social de la Psicología y presidenta de la Sociedad Argentina de Historia de la Psicología. Pertenece a los grupos de trabajo de Historia y Género de la SIP. Su trabajo articula historia de la psicología y formación de psicólogos desde los estudios de género y las epistemologías feministas.

Ana Magdalena Solís Calvo

Máster en Género, Sexualidad y Relaciones Humanas por el Instituto de Terapia de Reencuentro (Valencia); maestra en Ciencias por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional (IPN); doctora en Ciencias Sociales y Humanísticas por la Universidad de Alicante y el Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. Realizó una estancia posdoctoral en el Centro de Investigaciones Multidisciplinarias de Chiapas y la Frontera Sur (UNAM). Investigadora de la Universidad Nacional Rosario Castellanos (México), y miembro del SNII. Sus líneas de investigación abordan género, interseccionalidad, desigualdad en educación superior, formación docente y alfabetizaciones.

Anderson Moraes Pires

Psicólogo con práctica clínica y social; máster en Psicología por la UFC (Brasil); máster y candidato a doctor en Educación por la Universidad Federal de Pernambuco, Brasil. Miembro de la Articulación Nacional de Psicólogos e Investigadores Negros, donde coordina la sección de Ceará. Coordina y articula el Colectivo de Psicología Negra. Sus áreas de investigación son la subjetividad y crítica de lo contemporáneo, las subjetividades colectivas, movimientos sociales y educación popular, las relaciones étnico-raciales, género y sexualidad, y la identidad, alteridad y diferencia.

Carolina Belén Dome

Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires (UBA) y magíster en Psicología Educacional. Profesora de enseñanza media y superior en Psicología y profesora adjunta en la Fundación Barceló. Jefa de Trabajos Prácticos en la UBA. Profesora en institutos de formación docente. Investigadora UBACyT e integrante del proyecto CONICET. Miembro de la SIP. Autora de libros, capítulos, revistas científicas y de divulgación. Sus líneas de investigación abordan las violencias en contextos educativos, las desigualdades de género en la educación superior y educación sexual integral (ESI).

Claudia Verónica Glaz

Licenciada en Psicología y maestranda en Psicología Educacional por la UBA. Diplomada en ESI por la Facultad de Filosofía, UBA. Docente en Psicología Educacional II y jefa de Trabajos Prácticos, materia electiva de Problemas Bioéticos en ESI. Especialista docente nivel superior en ESI por el profesorado Joaquín V. González (Buenos Aires). Integra una red autogestora de profesionales de la psicología clínica con perspectiva de género y derechos. Sus líneas principales de investigación son la teoría sociohistórico-cultural y la ESI en la formación docente.

Daniela Nora González

Licenciada en Psicología por la UBA y magíster en Psicología Educacional. Profesora en Psicología en niveles medio y superior. Especialista en ESI, perspectiva de género e innovación educativa. Jefa de Trabajos Prácticos en Psicología Educacional, Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza en la Facultad de Psicología, UBA. Vicerrectora del Instituto Superior de Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston (Buenos Aires). Investigadora UBACyT, categoría III. Miembro de la SIP. Sus líneas de investigación abordan desarrollo infantil, formación profesional y docente, ESI y género.

Fedra Solange Freijo Becchero

Licenciada en Psicología, magíster en Docencia Universitaria y doctora en Psicología por la UBA. Docente e investigadora de la Facultad de Psicología, UBA. Directora de Cultura de la Facultad de Psicología, UBA. Secretaria ejecutiva para la región sur de la SIP. Secretaría técnica profesional de la Asociación de Docentes, UBA. Miembro de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento (AACC). Autora del libro *Mujeres. Cuerpos expropiados*. Sus líneas de investigación son la historia y género.

Flabia Andrea Rodríguez

Licenciada en Psicología por la UBA; especialista en Psicología Jurídica y Forense con orientación en Peritaje. Subsecretaria de posgrado e investigadora en la Facultad de Psicología, UBA. Adjunta interina de victimología y de psicología política. Codirectora de la maestría interdisciplinaria en Ciencias Forenses (UBA). Representante nacional por Argentina (SIP). Co-coordinadora del grupo de trabajo (GT) de Género (SIP). Autora de artículos y libros. Sus principales líneas de investigación vinculan la victimología, la comunicación política y la psicología forense.

Ingrid Lorena Cruz Triviño

Psicóloga y magíster en Psicología Jurídica por la Universidad Santo Tomás (Bogotá). Profesora de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO). Perito en psicología forense de procesos judiciales y administrativos, relacionados con violencias y conflicto armado. Cuenta con formación en violencia sexual e intrafamiliar, justicia transicional y derechos de las víctimas. Asesora de la Organización Internacional para las Migraciones (OIM) del Centro Internacional de Toledo para la Paz (CITpax), y de la Defensoría del Pueblo. Participó en el proyecto "Mujeres como Agentes Centrales en la Construcción de Paz en Colombia-Resolución 1325 ONU" de la Fundación Mencoldes.

Irma Beatriz Florentín

Licenciada en Psicología por la UBA y maestranda en Políticas Públicas y Feminismos por la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). Diplomada superior en Ciencias Sociales (Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas). Profesora de Psicología en la UBA, docente adjunta en UNPAZ y Universidad de Flores en la Facultad de Psicología, UBA. Miembro de la SIP. Autora de capítulos de libros y ponente en congresos sobre ESI y formación docente. Sus líneas de investigación articulan la ESI, la perspectiva de género en la formación profesional y la enseñanza de segundas lenguas en nivel inicial.

Juan Manuel Sánchez

Licenciado en Psicología, maestro y doctor en Psicología Educativa y del Desarrollo por la UNAM. Profesor en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Docente tanto en la licenciatura en Psicología como en la maestría en Educación Media Superior, UNAM. Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, la Asociación Internacional de Docencia Universitaria, la SIP y la Sociedad Mexicana de Psicología Social. Editor asociado de la revista *Cadernos CEDES*. Sus líneas de investigación principales son los procesos afectivos y resilientes, y las relaciones violentas en escenarios universitarios.

Kevin Samuel Alves Batista

Magíster y doctor en Psicología por la UFC. Profesor en la Unichristus (Brasil). Conferencista e investigador en los temas de masculinidades, violencia de género y arte. Miembro de *PARALAXE*, Grupo Interdisciplinario de Estudios, Investigaciones e Intervenciones en Psicología Social Crítica en la UFC. Desarrolla la investigación "Relatos, detalles y ficciones: imágenes-narrativas de masculinidades en producciones fotográficas cearenses". Sus líneas de investigación se centran en las masculinidades, la psicología social crítica y los estudios decoloniales.

Livia Beatriz García Labandal

Licenciada en Psicología, magíster en Psicología Educacional y doctora en Psicología con especialidad en Diseño de la Enseñanza con Tecnologías en el Nivel Superior por la UBA. Profesora adjunta en la UBA, así como de posgrado en distintas universidades. Asesora pedagógica del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Investigadora UBACyT, categoría II. Miembro de la SIP. Autora de capítulos de libros y ponencias sobre psicología educacional y formación docente. Sus líneas de investigación abordan las prácticas docentes en psicología, la formación docente y la evaluación psicológica.

Lucía Amatriain

Maestranda en Psicoanálisis por la UBA. Becaria UBACyT, categoría de doctorado. Jefa de Trabajos Prácticos en la Práctica de "Investigación, Cine y Psicología. Abordaje metodológico-organizacional a partir de películas y series contemporáneas" en la Facultad de Psicología, UBA. Ayudante de primera en Psicología, Ética y Derechos Humanos en la Facultad de Psicología, UBA. Miembro del equipo de redacción del *Journal Ética & Cine*. Sus líneas de investigación articulan el psicoanálisis y los derechos humanos, centradas en las variantes de lo ominoso y su relación con la identidad.

María Elena Domínguez

Magíster en Psicoanálisis y doctora en Psicología por la UBA; especialista en género, diversidad familiar y tecnologías por la Universidad de Barcelona. Profesora adjunta en Ética, Deontología y Derechos Humanos, Cátedra 1 y docente de la maestría y doctorado en Psicoanálisis en la Facultad de Psicología, UBA. Psicóloga del Centro de Atención por el Derecho a la Identidad, Abuelas de Plaza de Mayo. Dirige proyectos UBACyT. Primer lugar en el Premio Nacional de Cultura en Argentina 2025, categoría ensayo psicológico, por el libro *El padre en la apropiación de niños. Un estudio sobre la función del padre en la filiación en los casos de apropiación de niños en la Argentina entre 1976-1983*. Miembro de la SIP donde coordina del grupo de Ética y Derechos Humanos. Líneas de investigación: vulneraciones filiatorio identitarias y las problemáticas propias del ejercicio profesional.

María Paula Paragis

Magíster en Psicoanálisis y doctora en Psicología por la UBA. Jefa de Trabajos Prácticos de la asignatura Bioética en Instituciones de Salud en la Facultad de Psicología, UBA, y profesora lectora en el área de Didáctica de las Ciencias Experimentales en la Facultad de Medicina y Ciencias de la Vida, Universitat Pompeu Fabra. Su investigación se centra en la educación bioética e integridad científica. Integrante del grupo de Investigación Educativa en Ciencias de la Salud (GRECS) y la Network for Education and Research Quality (NERQ).

Marisol de Diego Correa

Licenciada en Psicología por la Facultad de Psicología, UNAM; maestra y doctora en Ciencias por el Cinvestav (IPN). Profesora Asociada "C" TC en la Facultad de Psicología, UNAM. Miembro de la SIP. Autora del libro *Psicólogos en formación. Participación guiada en comunidades de práctica de la Facultad de Psicología de la UNAM*, así como de artículos y capítulos de libros. Sus líneas de investigación son la formación profesional en escenarios de práctica; experiencia estudiantil, vivencias y sentido; género, participación estudiantil y experiencia universitaria, y la práctica docente situada.

Maximiliano Alfredo Zarco

Licenciado en Psicología por la UBA; magíster en Psicología General Sanitaria (España) y colegiado n.º CV19696 (COPCV). Docente en Psicología Educacional y en la práctica de investigación sobre Problemas Bioéticos en ESI, UBA. Ejerce la telepsicología como especialista en terapias contextuales (ACT/DBT) para pacientes hispanohablantes. Sus líneas de interés son la diversidad, el alto rendimiento y la aplicación de inteligencia artificial en salud mental.

Miguel Gallegos

Psicólogo y doctor en Psicología por la Universidad Nacional de Rosario (UNR), Argentina; doctor en Educación por la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Posdoctorados en la UNAM y en la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais, Brasil. Director de Psicología en la Escuela de posgrado de la Universidad Continental, Perú. Profesor de Psicología en la UNR. Investigador del CONICET (Argentina) y del CONCYTEC (Perú). Integrante de la SIP. Autor de libros, capítulos y artículos científicos. Su línea de investigación aborda temas de historia, género y formación en psicología.

Nina Margarita Hernández Martínez

Licenciada en Psicología y doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana (UIA), México; maestra en Terapia Breve Sistémica por el Mental Research Institute de Palo Alto, California, y en Socioeconomía, Estadística e Informática por el Colegio de Postgraduados. Profesora de la licenciatura en Psicología de la Universidad del Valle de México (UVM). Integrante de la SIP. Autora de diversos artículos y capítulos de libros. Sus líneas de investigación integran el género, la violencia machista, el feminismo y la salud mental.

Nubia Carolina Rovelo Escoto

Licenciada y maestra en Psicología Clínica, con especialidad en Ética de las Investigaciones por la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), México; doctora en Psicología Clínica y de la Salud por la Universidad de Salamanca, España. Docente e investigadora de tiempo completo en la Facultad de Psicología y Educación, y coordinadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios e Investigaciones de Género, UAQ. Miembro de la SIP. Sus líneas de investigación se enfocan en psicoanálisis, psicología jurídico-forense, estudios de género, feminismos, psicopatología y las mujeres privadas de la libertad.

Paula Micaela Abelaira

Doctoranda en Psicología y especialista en Psicología Clínica con orientación en Psicoanálisis por la UBA. Jefa de Trabajos Prácticos en la práctica profesional "El rol del psicólogo en las técnicas de reproducción humana asistida" en la Facultad de Psicología, UBA. Profesora adjunta en Problemas Éticos y Deontológicos del Ejercicio Profesional en la carrera de Psicología de la Universidad Argentina de la Empresa. Fundadora de la Sociedad Argentina de Psicología en Reproducción Humana Asistida. Investiga el cruce entre salud sexual y (no) reproductiva, así como la bioética y los derechos humanos.

Paula Mastandrea

Magíster en Psicología Educacional y doctora en Psicología por la UBA. Profesora adjunta de la práctica de investigación "Cine y psicología. Abordaje metodológico-organizacional a partir de películas y series contemporáneas" en la Facultad de Psicología, UBA. Sus líneas de investigación están vinculadas con modelos de formación en ética profesional a través de películas y series.

Rosa Falcone

Licenciada en Psicología por la Universidad Nacional de La Plata y doctora en Psicología por la UBA, y Posdoctorado en Estudios del Género. Docente e investigadora en la UBA, la Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales, y la Fundación Barceló. Directora y codirectora en programaciones científicas UBACyT. Dirige dos proyectos de investigación sobre historia de la psicología y los estudios del género. Autora de artículos, libros y capítulos de libros. Integrante de la SIP. Su línea de investigación contempla las subjetividades de género, historia y feminismos.

Yarimar Rosa Rodríguez

Doctora en Filosofía con especialidad en Psicología Clínica y diplomada en Género y Movimientos Feministas por la UBA. Investigadora del Instituto de Investigación Psicológica. Exdirectora del Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad de Puerto Rico. Codirectora del proyecto *SIEMPRE VIVAS Metro* sobre intervención, prevención, activismo e investigación sobre la violencia de género. Sus líneas de investigación son las intersecciones del género y el sexo en la salud, violencia de género y la ciudadanía académica de las mujeres desde una perspectiva feminista decolonial.

Yazmín Alejandra Quintero Hernández

Licenciada, maestra y doctora en Psicología por la UNAM. Realizó estudios de investigación y formación práctica como psicoterapeuta familiar en la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora-investigadora de tiempo completo en la Universidad de Guanajuato (UG). Miembro del SNII, nivel I, y de la SIP. Sus líneas de investigación abordan temas de familia, género, violencia y abuso sexual infantil.

Índice

Presentación I

Prefacio IV

I. Narrativas y discursos de mujeres 1

1. Entrecruzamientos discursivos entre la historia de la psicología y el género en Argentina 2
Rosa Falcone[1], *Fedra Solange Freijo Becchero*[1], *Ana Elisa Ostrovsky*[1] y *Miguel Gallegos*[1]

2. Sobre cómo el feminismo descolonial nos invita a investigar desde una misma 25
Yarimar Rosa Rodríguez[2]

3. La voz de las mujeres en las narrativas audiovisuales desde una perspectiva interseccional 35
María Elena Domínguez[1], *Lucía Amatriain*[1], *Paula Micaela Abelaira*[1], *Paula Mastandrea*[1] *y María Paula Paragis*[1]

II. Estudios sobre violencia de género 59

4. Violencias en la Universidad: construyendo tejidos de indagación para su comprensión 60
Juan Manuel Sánchez[3], *Marisol de Diego Correa*[3] *y Carolina Belén Dome*[1]

[1] Argentina, [2] Puerto Rico, [3] México, [4] Brasil.

5. El uso de redes semánticas en investigación feminista ante la problemática de acoso sexual en entornos universitarios **82**
Yazmín Alejandra Quintero Hernández[3]

6. Violencias contra las mujeres en las universidades **91**
Alba Luz Robles Mendoza[3], *Yazmín Alejandra Quintero Hernández*[3], *Ingrid Lorena Cruz Triviño*[3], *Nina Margarita Hernández Martínez*[3], *Nubia Carolina Rovelo Escoto*[3] *y Flabia Andrea Rodríguez*[1]

III. Otras aproximaciones sobre género **115**

7. Contribuições do feminismo negro para uma práxis crítica das masculinidades **116**
Aluísio Ferreira de Lima[4], *Anderson Moraes Pires*[4], *y Kevin Samuel Alves Batista*[4]

8. Formación docente inicial: género, desigualdad y educación sexual integral **134**
Ana Magdalena Solís Calvo[3], *Claudia Verónica Glaz*[1], *Maximiliano Alfredo Zarco*[1], *Livia Beatriz García Labandal*[1], *Daniela Nora González*[1], *Irma Beatriz Florentín*[1], *Marisol de Diego Correa*[3] *y Juan Manuel Sánchez*[3]

[1] Argentina, [2] Puerto Rico, [3] México, [4] Brasil.

Presentación

Ser mujer en un mundo cuya cultura es hegemónicamente masculina resulta complejo. De acuerdo con el Informe sobre la Perspectiva de la Población Mundial 2024 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), existe un balance equitativo en la densidad demográfica entre hombres y mujeres; sin embargo, a pesar de las luchas, los enfrentamientos y los discursos, parece que las voces se ensordecen y no permiten ser escuchadas en lo profundo de una cultura empecinada en la inflexibilidad. La investigación, la reflexión y la crítica constructiva llevan a los grupos de investigadoras, feministas y profesionales a buscar nuevas perspectivas, lenguajes y modos de ver, conocer y escuchar. Insertar el bisturí de la investigación en los ambientes para dar cuenta de los usos, prácticas y formas de pensar, revela una cultura patriarcal que aún dista de generar cambios profundos a corto plazo.

El libro *Género y psicología. Una mirada interamericana* manifiesta que las mujeres atraviesan una serie de patrones socioculturales

que las colocan como víctimas de una violencia estructural, producto de un proceso histórico de subordinación frente al sistema patriarcal hegemónico de dominación masculina. Esta obra señala que el abordaje de las violencias se ha centrado en la protección y defensa, descuidando el enfoque preventivo.

Vivimos momentos históricos en los que las instituciones educativas, lejos de ser espacios neutros o inmunes, se revelan como territorios en disputa donde se manifiestan, reproducen y transforman las violencias, las desigualdades y las injusticias. Este libro eleva su voz para expresar esa necesidad urgente de repensar nuestras prácticas, nuestras epistemologías y nuestras formas de habitar los espacios universitarios. Espacios en los cuales se espera provocar cambios significativos en lo interno de la cultura con el fin de repensar el posicionamiento femenino.

Las páginas siguientes ofrecen un recorrido polifónico y profundamente comprometido con una mirada ética, feminista e interseccional. Se abordan temáticas centrales que atraviesan hoy los debates educativos y sociales: las violencias en contextos universitarios, la formación docente con perspectiva de género, la educación sexual integral, las epistemologías feministas, las prácticas de investigación sensibles al acoso y al abuso de poder, y los aportes de los feminismos. Asimismo, toma en cuenta las transformaciones que puede hacer el feminismo negro para pensar críticamente las masculinidades y las relaciones de poder que estructuran las dinámicas de relaciones y los roles asignados.

También se enfatiza la construcción y organización de protocolos de atención, con la esperanza de implementar cambios estructurales en la cultura con el fin de que la sociedad responda de manera diferente en el trato y en los estereotipos. Desde la voz de las mujeres en narrativas audiovisuales hasta el análisis de las redes semánticas en investigaciones sobre acoso, desde la genealogía de la psicología con perspectiva de género hasta las propuestas metodológicas emancipadoras; cada capítulo traza un puente entre la producción académica y la acción transformadora. Este libro no se limita a diagnosticar: propone, interpela, habilita otras formas de mirar y actuar. A su vez, abre nuevas perspectivas para nuevos paradigmas de ver la realidad que viven las mujeres en los diferentes ámbitos sociales.

Adquiere una particular relevancia la pluralidad de enfoques y disciplinas que se entrecruzan: psicología, historia, educación, comunicación, estudios de género, como reflejo de una apuesta por el conocimiento situado, crítico y comprometido. Frente a las múltiples violencias, se levanta una ética de la escucha, del reconocimiento, la validación y de los derechos humanos con perspectiva de género.

Por último, cabe señalar que esta obra es también una invitación a reflexionar, a incomodarse, a revisar nuestras certezas y a sumarnos a la tarea colectiva de construir sociedades más justas, diversas y libres. Lo hace invitándonos a abrir los oídos y los ojos para escuchar, visibilizar los estigmas, reconocer las innumerables violencias, sensibilizarnos a ellas, uniendo fuerzas para detenerlas. Confío en que estas voces, muchas veces silenciadas o relegadas, puedan resonar como una práctica de resistencia y una apuesta a otros futuros posibles.

Sandra Elizabeth Luna-Sánchez
Universidad Francisco Marroquín, Guatemala

Prefacio

La presente obra nace del diálogo comprometido entre múltiples voces académicas de América Latina que, desde las diferentes trayectorias psicológicas, convergen en una preocupación común: comprender, visibilizar y transformar las desigualdades de género que atraviesan nuestras sociedades y, en particular, los espacios de formación, investigación y trabajo en psicología.

Género y psicología. Una mirada interamericana es una apuesta colectiva por construir conocimiento situado, crítico y ético, que articule teoría, práctica e intervención con base en las vivencias concretas de mujeres, disidencias sexuales, docentes, estudiantes y profesionales.

A lo largo de los capítulos que integran este libro se abordan diversas temáticas vinculadas al género desde una perspectiva interseccional: las violencias en contextos universitarios, la formación docente con enfoque de género, la educación sexual integral, las epistemologías feministas, los aportes del feminismo negro, las perspectivas de los estudios

históricos sobre la temática, las metodologías críticas de investigación y las resistencias cotidianas. Los estudios incluidos provienen de experiencias en Argentina, Brasil, México y Puerto Rico, y dan cuenta de un esfuerzo colectivo por repensar la psicología como campo comprometido con la justicia social, los derechos humanos y la transformación cultural desde una perspectiva de género.

El libro está integrado por ocho capítulos en tres apartados específicos, donde convergen 30 autores y autoras, integrantes del grupo de trabajo (GT) sobre Psicología y Género de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP).

Dentro del primer apartado, "Narrativas y discursos de mujeres", se presentan tres capítulos. En ellos se integran temas sobre historia de la psicología, feminismo descolonial y perspectiva interseccional atravesado por la perspectiva de género y la metodología narrativa de sus actoras.

Para el segundo apartado, "Estudios sobre violencia de género", se trató de integrar tres capítulos que engloban investigaciones sobre las violencias de género en las universidades, describiendo los protocolos de actuación frente a este tipo de violencia, así como las formas de abordaje, retos y desafíos que se presentan para levantar una denuncia de violencia de género dentro de estos espacios desde los estudios del feminismo y género.

Por último, el tercer apartado titulado "Otras aproximaciones sobre género" está conformado por dos capítulos, los cuales describen la práctica crítica de las masculinidades a través las contribuciones del feminismo negro y la formación de género y de educación sexual integral en docentes.

Este recorrido reflexivo invita a las personas lectoras a reconocer las tensiones estructurales, los silencios institucionales, las formas normalizadas de discriminación y las posibilidades de agencia que emergen desde la colectividad, el cuerpo académico, la organización feminista y la investigación comprometida. En tiempos en los que las brechas de género persisten de manera sutil o abierta, este libro se propone como herramienta de reflexión, pero también de acción. Es una guía para imaginar y construir espacios académicos y sociales más inclusivos, equitativos y transformadores.

Sabemos que aún queda mucho trabajo por delante para alcanzar la igualdad de género y la erradicación de la violencia, pero esperamos que este material contribuya a visibilizar una problemática cuyas implicaciones causan sufrimiento a una enorme parte de nuestra población. No desconocemos los obstáculos que se nos presentan, pero con esta publicación renovamos los esfuerzos y la esperanza para construir la vida en sociedad que deseamos.

Las coordinadoras

I

NARRATIVAS Y DISCURSOS DE MUJERES

1

Entrecruzamientos discursivos entre la historia de la psicología y el género en Argentina

Rosa Falcone
Fedra Solange Freijo Becchero
Ana Elisa Ostrovsky
Miguel Gallegos

Introducción

La importancia del aporte de la historia en el entrecruzamiento con el género se hace más evidente si se piensa en un pasado que de algún modo continúa viviendo en el presente. De tal manera, se abordará un trabajo histórico, el cual invita a ver el pasado a través de los problemas del presente, para luego idear un futuro distinto. De este modo, el presente capítulo resalta, sabiendo que no es exhaustivo, algunos trabajos que actualmente se visualizan dentro de la historia de la psicología con perspectiva de género.

Se trata de exponer un conjunto de aportes que permiten recuperar y visualizar una lectura histórica del papel de la mujer en Argentina, la cual se encuentra atravesada por diferentes discursos científicos y profesionales donde, particularmente, se destacan los relativos a las disciplinas psicológicas. La psicología, la psiquiatría y el psicoanálisis no solo constituyen un cuerpo de conocimientos científicos y técnicos sobre el

cual se asientan diversos procesos de profesionalización, sino, además, constituyen poderosas herramientas de interpretación y compresión del comportamiento, la subjetividad y la distribución y asignación de roles sociales, como el género.

Discursividades de lo femenino y el rol de la mujer en la historia de Argentina

Desde hace una década, podemos encontrar dentro de la historiografía diferentes proyectos de investigación, tesis doctorales y líneas de trabajo donde se aplica la perspectiva de género al estudio de la historia de la psicología, la psiquiatría y el psicoanálisis. Si bien es cierto que existen numerosos estudios previos sobre historia de las mujeres y género en nuestro medio (Barrancos, 2002, 2007; Lobato, 2005, 2007, 2012; Morgade, 1992; Nari, 1998, 2004; Novick, 2004; Torrado, 2003, 2007), en este capítulo se proponen, de manera abreviada, algunas líneas generales de nuestras propias investigaciones, cuya particularidad es incorporar a la investigación histórica el aporte de nuestras disciplinas de pertenencia: psicología, psiquiatría y psicoanálisis, desde donde surgen los interrogantes sobre el pasado y el delineamiento de los temas.

A través del recorrido de diversos materiales como documentos de distintas procedencias institucionales, escritos académicos, tesis doctorales y fuentes clínicas (historias, historiales, casos), estas investigaciones se proponen aplicar la perspectiva de género para su análisis y contextualización. En términos generales, las últimas producciones han aspirado a producir aportes novedosos sobre las concepciones de género, el lugar de la mujer, la femineidad, las sexualidades, no solo en el pasado, sino también suministrar contenidos nuevos que permitan reflexionar sobre estas problemáticas en las sociedades actuales.

Es importante mencionar que cuando pensamos en el entrecruzamiento de la categoría género con los modos de hacer historia de nuestra disciplina, se ha hecho en un sentido amplio y generoso, el cual alberga distintos modos de pensar, cómo se interroga y se deconstruyen los modos relacionales de lo masculino, lo femenino y lo abyecto (lo que no puede categorizarse) en un momento histórico (Ostrovsky, 2010). Implica analizar tanto la participación femenina y sus avatares (posibilidades,

auspicios, márgenes e inserción) como analizar el papel de la psicología en el establecimiento y mantenimiento de estereotipos sexistas o androcéntricos. Ver cómo la disciplina forma parte del imaginario sobre lo femenino tanto deseable como patológico, y su accionar teórico y tecnológico al respecto.

En cuanto al plano metodológico, el enfoque longitudinal propio de la historia se enriquece con enfoques y abordajes que trabajan con categorías tales como las tendencias y cambios de estas (Cook y Reichardt, 1986). A su vez, en los cambios de tendencias se pone especial atención a las transformaciones políticas, sociales, económicas, científicas, en tanto constituyen, desde esta perspectiva, la multiplicidad de factores que intervienen en dichos cambios y que modifican la estructura del tejido social e impactan en las relaciones de género. Así, la categoría de las mujeres en el tiempo (Campbell y Stanley, 1970) no deja de ser una construcción interesante para estos análisis, pues trasciende el mero análisis descriptivo del paso del tiempo y conduce a nociones más complejas como la de "variaciones discursivas", la cual involucra un anudamiento significativo entre los discursos sociales, jurídicos, políticos, religiosos y médico-psiquiátricos.

En este aspecto metodológico, las nociones de discurso y representación, como sistema de significaciones compartidas de Jodelet (2000), esclarecen todo análisis a través del tiempo. Del mismo modo que Bordieu (1983, 1986) destaca la importancia de la noción de "discursividades", tanto por la capacidad de brindar un recorrido explicativo-interpretativo de la emergencia o no de ciertas categorías sociales, históricas e institucionales, sino también por ser una noción lo suficientemente indicativa de las transformaciones a lo largo del tiempo.

Estas cuestiones metodológicas se complementan con los aportes de Van Dijk (2004, 2008), quien define las nuevas formas de la subjetividad, entendidas como construcción social y, por tanto, concomitantes de las discursividades político-legales y socioculturales. Van Dijk (2004, 2008) señala ese camino cuando afirma que el discurso es una de las nuevas armas de control social más sutiles y eficaces que las del pasado (familia, escuela, iglesia, fuerzas armadas) y se presenta como un instrumento para entender mejor los mecanismos complejos a través de los cuales se transmiten y reproducen las ideologías de quienes detentan

el poder. Estas tendencias conciben al género, en su función discursiva, como una de las nuevas herramientas de control social de las mujeres y sus cuerpos.

Dentro de las premisas generales de estas investigaciones se afianza la importancia de las fuentes y documentos, cuyo análisis historiográfico permite visualizar tendencias, identificar las continuidades y discontinuidades, reconocer campos discursivos, posicionamientos ideológicos y científicos que definen el objeto de investigación (lo femenino, la femineidad, el género, las mujeres). Dichas fuentes son seleccionadas de acuerdo con su relevancia en un ordenamiento cronológico; es decir, en el esclarecimiento de una periodización, altamente significativa para visibilizar en fragmentos representativos la problemática investigada. Dicho recorte temporal se ajusta a una secuencia de procesos de significación (concepciones de género, rol de la mujer), según la contextualización histórico-social (Dubois, 1997). Un ejemplo se da al realizar la construcción conceptual de las patologías sexuales femeninas. Esta contextualización histórica se vuelve necesaria para dar cuenta de un dispositivo psiquiátrico permeable a las coordenadas sociales y culturales de cada época, así como al uso de la gnoseología científica que equiparaba criminalidad, degeneración mental y enfermedad sexual.

Desde esta perspectiva, la contextualización histórica debe completarse con la contextualización institucional, ya que, en muchos casos, al tratarse de materiales clínicos, estos proceden de instituciones (hospitales y establecimientos públicos), además de su procedencia política y social. Al concepto clásico de institución, entendido como sistema de valores, modelos culturales y aparatos ideológicos de George Lapassade (1977) y Rene Lourau (2007), le oponen lo que denominan un contenido dinámico, negativo y contradictorio; es decir, dialéctico. Estos autores redefinen a la institución como la forma que adopta la reproducción y la producción de relaciones sociales en un modo de producción dado. Así es cómo el trabajo de contextualización abarca la complejidad de incluir a las instituciones que definen al género desde el quehacer de las disciplinas (como la psicología, la psiquiatría y el psicoanálisis, entre otras posibles), además de los campos discursivos, conceptuales, científicos y sociales.

De estos planteamientos generales de la investigación, se desprende la superación de la categoría de género, la cual se había impuesto

novedosamente en la década de los años 80 para explicar las desigualdades entre varones y mujeres. Dicha categoría es reformulada dentro de las tendencias contemporáneas, siendo una de las formas que adquieren las relaciones entre los sexos como superadoras de otras matrices explicativas tales como el patriarcado. Así, Burin (2000) sostiene que lo femenino y lo masculino se conforman a partir de una relación mutua, cultural e histórica, y que el género, como categoría transdisciplinaria, remite a los aspectos psicológicos y socioculturales atribuidos a cada uno de los sexos en cada momento histórico y en cada sociedad.

Estas indagaciones han permitido avanzar, entre otras líneas de investigación, en una periodización que refleja el seguimiento de los efectos discursivos (variables políticas, económicas, sociales y médico-psiquiátricas) y los cambios de tendencias detectados, entre principios del siglo XX hasta los años 60 en Argentina. Así, se han podido identificar tres momentos de debate: a) fines del siglo XIX hasta 1920, con el surgimiento de las primeras feministas, las primeras universitarias y, en el plano clínico, la caracterización de lo que llamamos sexualidad normativa; b) década de los años 30, con la prevalencia del modelo eugénico de la medicina asistencial y las vicisitudes del debate entre los feminismos de la igualdad y el psicoanálisis, y c) discusiones en torno a los años 50-60, con los movimientos de liberalización femenina (MLF) y los debates sobre los feminismos de la diferencia y el psicoanálisis.

En este primer periodo delimitado se procedió a analizar las contradicciones de las mujeres de principios del siglo XX, entre sus intereses y obligaciones familiares y sus primeras inserciones en los ámbitos públicos (trabajo, política y educación). Se demostró que la maternidad, como lugar de realización de la mujer, generaba conflictividad a medida que las mujeres se incorporaban al ámbito laboral de las fábricas o defendían sus derechos civiles, políticos y sociales. De esta manera, las mujeres intentaban escapar a un destino marcado por el sometimiento y la inferioridad. El recorrido por diversas fuentes permitió enfocar la investigación en las luchas por el sufragio femenino, las primeras rupturas entre feministas y antifeministas, y las distintas posturas ante la maternidad (Falcone *et al*., 2020; Falcone, 2021a, 2021b). Asimismo, se relevaron dos importantes revistas editadas en Argentina: *La Aljaba* (1830) y *La voz de la mujer* (1896-1897) que fueron examinadas como

las revistas feministas más antiguas de Latinoamérica, razón por la cual se pudo pensar en un feminismo temprano y a sus protagonistas como las pioneras del feminismo en Argentina. Un análisis pormenorizado de estas revistas se encuentra en varios artículos científicos (Falcone, 2019a; 2021b).

A su vez, estas indagaciones permitieron dar cuenta de un estereotipo de mujer dependiente, frágil y emotiva que construye su rol alrededor del hogar y la maternidad, diferenciándose de las mujeres fuera del hogar relegadas a la prostitución, el contagio y la enfermedad. Por otro lado, muchas mujeres también lograron construir un lugar no doméstico en el ámbito público pero emparentado con los roles tradicionales o destinos de género (cuidar, amparar, enseñar), tal como se demostró con la emergencia de distintas instituciones: las damas patricias, las damas de beneficencia, la escuela de mujeres, el patronato de menores, entre otras; que se desempeñaron o bien en el sistema educativo o bien en la filantropía.

Otras mujeres se vieron envueltas en discusiones sobre el sufragio femenino y los derechos civiles, enroladas en una serie de asociaciones socialistas que proliferaron en las primeras décadas del siglo XX. En el ámbito laboral, a partir de la inmigración como fenómeno demográfico, se incorporaron como nuevas trabajadoras, pero sin derechos. Se iniciaron entonces movimientos por las reivindicaciones laborales encabezados en su mayor parte por inmigrantes anarquistas y socialistas. Las mujeres no permanecieron ajenas a estos movimientos e intervinieron en organizaciones gremiales, en huelgas y manifestaciones (generalmente junto a sus esposos). Participaron denunciando la situación laboral y la desigualdad respecto de los hombres, oponiéndose a los mandatos patriarcales de su época y ocupando puestos considerados exclusivamente masculinos. Los resultados de la investigación se focalizaron en la acción de los primeros movimientos feministas y el despliegue del asociacionismo femenino (Falcone, 2019b; 2021a; 2021b).

Del mismo modo, hacia finales del siglo XIX y comienzos del XX comenzó a darse un nuevo fenómeno, aunque de manera excepcional: el ingreso de las mujeres a los estudios universitarios. En el caso de Argentina, en concordancia con los demás países de la región, el acceso de la mujer a la educación superior se produjo en un contexto de debate sobre las capacidades de la mujer para la educación y el acceso al conocimiento.

Si bien la Constitución de 1853 ya reconocía los mismos derechos a ambos sexos, el modelo médico y los valores sociales de la época planteaban la necesidad de educación diferenciada y la inferioridad de la mujer para el acceso a estudios superiores. Desde la sanción de la Ley 888 de 1875 (Ley de Educación Común) se autorizaba la creación de escuelas normales de señoritas en la capital de cada provincia que lo solicitara.

En este contexto, las escuelas normales creadas fueron una experiencia exitosa y permitió, posteriormente, el aumento de la demanda de mujeres para continuar sus estudios en el nivel universitario. Fue en ese contexto que se realizó en 1882 el Congreso Pedagógico, en el cual participaron maestras recibidas en estas primeras escuelas. En este congreso se plantearon varias problemáticas de la época, entre las que se incluyeron la Revolución Industrial, el proceso de urbanización y la necesidad de modificar el rol tradicional de las mujeres en relación con el trabajo (Palermo, 2006).

En este sentido, la Universidad de Buenos Aires (UBA) no fue una excepción y reflejó el mismo fenómeno que también se estaba dando en el resto de América Latina y el mundo occidental en general. Enmarcado en un contexto de crecientes reclamos y luchas feministas por la igualdad de derechos, el ingreso femenino a la universidad se inició, pero a través de carreras universitarias menores. Uno de estos casos fue el del curso de Instrucción Obligatoria para la Formación de las Parteras que comenzó a dictarse dentro de la UBA en 1822; es decir, solo un año después de la creación de la Universidad (Freijo, 2021). La carrera de Farmacia era, a su vez, otra carrera que permitía obtener un título intermedio de la carrera de Medicina. Así, Elida Passo, fue reconocida como la primera egresada universitaria de América del Sur al finalizar esta carrera en la Facultad de Farmacia en 1885. En el caso de medicina, Cecilia Grierson fue la primera graduada de la Facultad de Ciencias Médicas en 1889. Ella también fundó la primera escuela de enfermeras en Argentina en 1890 y se dedicó a la ginecología y obstetricia (González, 2014). Solo algunos años después, en 1892, se graduó Elvira Rawson como médica. Ella también orientó su ejercicio profesional hacia las enfermedades femeninas y fue profesora de higiene y puericultura introduciendo la eugénesis en el país. Fue una figura muy relevante en la lucha por los derechos de las mujeres, siendo fundadora del

primer centro feminista del país y de la Asociación Pro-Derechos de la Mujer en 1919. Desde estas organizaciones luchó por el sufragio femenino.

En una Argentina con una altísima inmigración, fue en estos mismos años que también llegaron al país dos universitarias de Europa: Petrona Eyle, desde Zurich en 1891, quien logró revalidar su título en la UBA en 1893, y Rosa Pavlovsky, desde París en el mismo año, quien también solicitó la revalidación de su título en la UBA. Otro caso es el de Margarita Práxedes Muñoz, en 1895, proveniente de Chile. Hacia 1902 y 1903 comenzaron a darse otros casos de mujeres quienes lograron graduarse en la Facultad de Ciencias Médicas de la UBA: Bárbara Mauthe de Ymaz, Lola Ubeda y Teresa Ratto (Sánchez *et al*., 2015).

El proceso descrito en la UBA coincide a su vez con el desarrollado en la misma época en otros países como Italia, España, Bélgica, Dinamarca, Alemania, Rusia y América Latina, en general. En este contexto, las primeras universitarias fueron médicas por un impulso que parecía natural para la mujer; es decir, una forma de continuidad de su rol de esposa y madre, supervisora de la salud familiar y encargada de cuidar las enfermedades de los integrantes de su hogar. A su vez, la concepción de madre-educadora que tomó fuerza a partir del Iluminismo y exigía a las mujeres contar con los conocimientos que les permitieran educar a los niños, en tanto futuros ciudadanos, fue también una de las líneas que habilitó el acceso de las mujeres a determinados estudios universitarios (Palermo, 2006). Así, es posible afirmar que el acceso femenino a la universidad fue limitado, ya que estuvo marcado desde el inicio por elecciones diferenciales acordes con una división sociosexuada del saber. No obstante, el ingreso de las mujeres a los estudios de medicina representó también un nuevo horizonte, pues permitió el acceso a ciertos conocimientos como el control de su propio cuerpo o la reproducción (Offen, 2000).

El recorrido por estos documentos resalta la importancia que tuvo la incorporación de las mujeres en la educación y en el cuidado de la salud de la población. Originalmente, el ámbito privado era considerado el lugar natural para la mujer de acuerdo con la mentalidad de la época, pero poco a poco las mujeres lograron extender su pertenencia al ámbito público, considerado y reservado exclusivamente para los hombres hasta ese momento. Fueron principalmente maestras y enfermeras las

que hicieron realidad la idea de que la mujer tenía, también fuera del hogar, la misión de cuidar y consolar a quienes la rodeaban.

Al respecto, resulta interesante tomar los discursos de la época y analizar cómo, desde diferentes vertientes de la psicología, la psiquiatría y la criminología del momento se realizaban juicios sobre las características femeninas y sus posibilidades, las cuales respondían a expectativas de género y clase social, amalgamadas con valoraciones sociales. Por ejemplo, el problema del acceso de mujeres a los estudios universitarios era fundamentado desde sus capacidades para el razonamiento abstracto y las características de sus circunvoluciones cerebrales (Ostrovsky, 2014), y en los peritajes psiquiátricos frente a la justicia lo crucial, más que las categorías psicopatológicas, eran referencias contextuales sobre la honestidad o el carácter puro de las mujeres involucradas en procesos penales (Ostrovsky y Alfonso, 2019).

La indagación de las diversas fuentes documentales analizadas mostró que, a partir de una serie de factores confluyentes de orden moral, social y religioso, la maternidad y la idea de familia tomaron un fuerte impulso en la década de los años 30. La confluencia de estos factores, sumados a los de orden médico y político, produjeron un fuerte retroceso de las mujeres en el ámbito público, y se logró imponer veladamente el orden moral en la sociedad. La mujer pasó a ser una pieza clave de los gobiernos conservadores de esta década, en alianza con la acción de la medicina eugénica, y en un momento en que ambos trabajaron en el objetivo del fortalecimiento y mejoramiento de la raza. A través de varias instituciones, tales como la Liga de Higiene Mental en 1929 y la Asociación de Biotipología, Eugenesia y Medicina Social en 1931, su director, el médico argentino Gonzalo Bosch, imaginó la utopía de una sociedad ordenada alrededor de la familia y la maternidad. La mujer y futura madre pasó a ser la aliada incondicional, tanto del proyecto político como del ideal eugénico. La iglesia colaboró con estas políticas, asignando a la mujer-madre la función de transmitir los valores católicos funcionales al modelo capitalista de la época (Falcone, 2021a; 2022).

La contracara de la defensa de la familia y la maternidad fue la persecución de la prostitución, la esterilización de los degenerados y la implantación del certificado prenupcial que impedía la descendencia de enfermos y degenerados, a través de la sanción de la Ley 12.331, en

1936. Esto motivó la indagación de documentos específicos: la ley de protección a la maternidad; el Código Civil Argentino de 1869, que fijó la dependencia de las mujeres del padre al marido; la Ley 11.357, que en 1926 otorgó algunos derechos civiles a las mujeres y, por último, el intento de derogación de la ley progresista de 1926, en el Anteproyecto Bibiloni, que en 1936 intentó retroceder a la situación de la mujer establecida en el Código Civil Argentino, el cual por diversas circunstancias no se logró su sanción. Todo esto permitió comprender la represión del aborto y la carta de familia como afianzamiento de los discursos político-médicos en torno a la maternidad (Falcone, 2021b). El análisis del discurso jurídico y moral de cada época expone así la delimitación del espacio de lo masculino y lo femenino; y es por su papel simbólico de regulación que el derecho fija las normas de una sociedad y determina los roles sociales. Se encuentra en estas normas una larga tradición de adhesión de la mujer a un estatus de ser relativo, solo existente como hija, esposa o madre; es decir, una figura secundaria definida en relación con el hombre, quien es el único considerado como verdadero sujeto de derecho (Duby y Perrot, 1993).

En la década de los años 30, de gobiernos conservadores, se dieron diversos retrocesos sociales, y el rol de la mujer sufrió evidentes transformaciones. Los criterios médicos se comenzaron a divulgar a través de manuales de higiene, pedagogía doméstica, puericultura y urbanidad, visualizando las enormes proyecciones de la maternidad; la mujer enfermera del hogar, responsable de la salud corporal y espiritual del pueblo y el afianzamiento de la productividad de todos sus miembros. Desde la perspectiva de las discursividades, algunos resultados de la indagación muestran estos modelos de identificación, transmitidos en medios de comunicación con la difusión de imágenes y textos de diversa índole publicados en revistas femeninas. El estereotipo femenino de la madre-esposa-futura madre ajustado al modelo tradicional burgués (de la división sexual padre-proveedor y madre-doméstica), se constató en fuentes informales que ayudaron a comprender la identidad de lo femenino en esta época y que permitieron tomar a la moda, la publicidad y la literatura como los vehículos más importantes de los consumos culturales (Barthes, 1990, 1992; Falcone, 2016; Traversa, 1997, 2007).

Asimismo, se indagó el lugar de muchas mujeres quienes comenzaron a resignificar la maternidad, a lo cual Barrancos (2002) llamó *feminismo maternal*, en una suerte de reivindicación del lugar de la familia al sostener el deber natural y moral de ser madre y educar a sus hijas e hijos. Feministas de distintas posturas ideológicas (católicas y socialistas) coincidieron en bregar por la refundación de la maternidad en tanto su función social y política. Diversas fuentes y materiales de investigación tales como cartas y referencias literarias fueron de utilidad para comprender este fenómeno. Dicho materialismo, como sucedió a nivel internacional, tuvo su expresión en el trabajo de las mujeres dedicadas al psicoanálisis. Por ejemplo, Marie Langer, médica austriaca exiliada y única mujer del grupo fundador de la Asociación Psicoanalítica Argentina fundada en 1942, escribió diferentes textos sobre la maternidad y sus problemas. Varios trabajos han tomado la problematización de lo femenino en los años 50 y 60, época donde cuestiones sobre la sexualidad femenina se trasladaban paulatinamente desde la mirada higienista hacia una concepción sexológica moderna (González y Ostrovsky, 2022; Ostrovsky *et al*., 2017).

Con respecto al último periodo delimitado de algunas de nuestras investigaciones, se avanzó en fragmentos de significación de género a raíz de los cambios sociales producidos en las décadas de los 50 y 60, con los Movimientos de Liberalización Femenina (MLF). Con el fin de construir un estatuto de lo femenino en su diferencia con lo masculino, los MLF pusieron en duda la validez cultural y legal del patriarcado y la validez práctica de las jerarquías sociales y sexuales, usadas para controlar y limitar la independencia de las mujeres en la sociedad. Las llamadas liberacionistas afirmaron que el sexismo (discriminación basada en el sexo) fue el problema político en sus respectivas sociedades; propusieron cambios económicos y promovieron los principios del humanismo, sobre todo el respeto a los derechos humanos. A este debate se sumó un nuevo sector de influencia, los llamados estudios del género, los cuales estuvieron históricamente ligados a la lucha por los derechos de la mujer y las minorías sexuales. El surgimiento de estos nuevos movimientos influyó en una gran transformación (política, intelectual, cultural) en todo el mundo, y Argentina no fue la excepción. Se profundizó en dos instancias de debate sobre la femineidad, entre los llamados estudios de

género de los años 60 y el psicoanálisis (freudiano-lacaniano), que permitieron rastrear las controversias sobre la sexualidad femenina, entre Lacan y sus discípulas y activistas feministas, Julia Kristeva en 1978 y Luce Irigaray en 1974 y 1977, por nombrar tan solo a dos de las más importantes (García; 2016; García y Morera, 2019; Musachi, 2001).

En el ámbito laboral, se pudieron analizar los cambios de patrón de actividad productiva femenina, entre 1950 y 1960; esto produjo la integración de las mujeres al empleo urbano, especialmente en el sector terciario, lo cual sin duda fue desde siempre el más favorable a la inclusión laboral femenina. Se dedujo de este análisis que los años 50 y con mayor énfasis los 60 marcaron un hito indiscutible en relación con la independencia femenina, no solo como factor de independencia económica, sino como ámbito de relaciones sociales alternativo al hogar. En este último punto, también resultó importarte el empleo de herramientas de análisis propias de los estudios feministas, como el rescatar la noción de *experiencia*. La experiencia de las mujeres en tanto mujeres y también en tanto profesionales psicólogas en su tensión entre lo público y lo privado (De Paulis y Ostrovsky, 2022).

La práctica médico-psiquiátrica y la mujer "patologizada"

Desde el discurso de la enfermedad se crea la normalidad y se clasifica en el mundo lo que no funciona, lo descompuesto, lo enfermo; es decir, lo *diferente*. Con la adhesión a ese discurso de lo diferente como enfermedad, se elabora en el ámbito jurídico la norma, y sobre esa base se justifica la represión médica, hospitalaria y carcelaria. Esta concepción es parte de las bases de las instituciones del Estado y de la sociedad civil encargadas de separar a los *diferentes* (Lagarde, 1997). Así, el tratamiento médico de la locura ha evolucionado en sintonía con el concepto social de la locura y, en el caso particular de las mujeres, en consonancia con los distintos roles que se le atribuían de acuerdo con la raza, la época o la condición económica (Orozco y Dávila, 1994). En el caso de la psiquiatría y la psicología, también han ido desarrollando y evolucionando a través de los diferentes periodos. Estas transformaciones abordadas desde una perspectiva de género han permitido ubicar cómo las mujeres

han sido históricamente calificadas de inferiores mentales, locas o enajenadas mentales, como consecuencia de un patriarcado existente en la medicina y ciencias afines más que de un saber científico (Ortega, 2011).

Durante los siglos XIX y XX, la medicina ocupó en el Estado y sus políticas un lugar destacado, desde el cual construyó una concepción particular con respecto a las mujeres a través de la descripción del cuerpo femenino, estableciendo anatomías adecuadas y anómalas que permitían distinguir al varón de la mujer desde un modelo de construcción dicotómico y opuesto de los géneros (Ben, 2000). La anatomía y la fisiología jerarquizan este discurso como una garantía de verdad en las afirmaciones de los médicos, legitimándolas como objetivas. Esta objetividad se sostenía en una larga tradición apoyada en la argumentación evolutiva. La medicina, y en particular la psiquiatría, ha sido a lo largo de la historia una fuente importante de ideología sexista, ya que a través de las diferencias anatómicas, fisiológicas y patológicas entre los dos sexos se pretendía establecer las desigualdades de los géneros, y las prácticas médicas servían de apoyo para justificar la subordinación femenina (Ortega, 2011). La difusión de estas concepciones se hizo pública a través de diferentes formatos como manuales educativos, políticas oficiales, libros, medidas higiénicas, materiales de prensa, etc. De este modo, lo femenino se asociaba con la presencia de ciertas características corporales como la presencia de la vagina y los caracteres sexuales secundarios. Así, lo femenino queda definido en una correlación perfecta entre la anatomía y el género (Ben, 2000). El modelo del cuerpo objetivo y perfecto se estructura en función del cuerpo del varón, en tanto el cuerpo de la mujer quedaba constituido como fuera de la norma.

De esta manera, ciertos aspectos característicos de la anatomía femenina eran irregulares y traumáticos, por tanto, causales de trastornos corporales y psíquicos (Ben, 2000). Entre 1880 y 1910, las locuras femeninas se convirtieron en uno de los temas predilectos de la literatura médica, a través de tesis doctorales, artículos y folletos; dando cuenta de un interés creciente. En términos generales, las mujeres, sus cuerpos y sus conductas pasaron a considerarse objeto de estudio bajo la mirada de los especialistas médicos. A la hora de definir la constitución femenina, los especialistas coincidían en caracterizarla por su debilidad física y moral, la poca inteligencia y la extrema sensualidad, rasgos interpretados

como peligrosos y salvajes. Con la intención de proteger a la nación y su futuro, la medicina insistía en regular el comportamiento social y moral de las mujeres mediante una red de vigilancia y profilaxis. En este marco, resulta posible plantear que la locura fue un terreno en donde la medicina permanentemente intentó penetrar y dominar, permitiendo así comprender y domesticar la naturaleza de las mujeres, madres de los futuros ciudadanos, se ubicaba en el centro de la cuestión (Gil-Lozano *et al*., 2000).

A través del relevamiento de diversas fuentes documentales de la praxis clínica, fue posible dar cuenta de la relación entre la enfermedad mental y el género al sostener, en las premisas de la investigación, que mientras ciertas conductas anormales realizadas por un varón no se clasificaban como enfermedad, sí lo eran cuando se trataba de mujeres. Esto desnudó la utilización de la ideología de la diferencia sobre la enfermedad mental como sistema de control social. La llamada sexualidad normativa (Butler, 2006) representó una fuerte línea de investigación que esclareció cómo las prostitutas, los invertidos y los travestis expresan identidades que son expulsadas de la sociedad por no responder a la norma. En el caso de la mujer, algunas patologías sexuales quedaban asociadas con los grupos de riesgo social: delincuentes, enfermos mentales, inmigrantes, degenerados; todos ellos formando parte de lo amoral repudiado por el cuerpo social normal. La sexualidad femenina normativa y sus desvíos perversos permitió analizar fuentes clínicas de diversos orígenes (De Veyga, 1902; Ingenieros, 1902; Mercante, 1905; Etchepare, 1906, todos citados en García, 2017). A estos se suman los trabajos realizados sobre análisis estructural y discursivo de historias clínicas de mujeres internadas en el Instituto Frenopático de Buenos Aires, entre 1900 y 1930 (Freijo, 2021).

El estudio realizado sobre las historias clínicas del Instituto Frenopático de Buenos Aires continúa una larga tradición de estudios sobre registros patográficos (Laín-Entralgo, 1950; Huertas, 2001). Cada historia clínica aporta un contenido ocasional sobre un saber científico acerca de un padecimiento en el momento específico de la historia en el cual se escribió. Un saber científico dinámico, ya que con el transcurso del tiempo se va modificando. El análisis discursivo de los documentos relevados en esta institución permitió ubicar ciertas huellas para

dar cuenta del lugar de la mujer expresado en estas historias clínicas a través del registro de las figuras discursivas principales, los rasgos y comportamientos de las mujeres adecuados a la norma o asociados a la enfermedad mental; los rasgos que impulsaron la internación, así como los asociados con la externación. El discurso encontrado en estos documentos fue abordado entendiendo que el contraste de paradigmas designacionales y de los predicados da cuenta de los signos como el terreno de la lucha social, en donde el significado de las palabras varía según la posición, el lugar de la enunciación o la formación discursiva de la que dependen (Narvaja de Arnoux, 2007).

Estas historias clínicas (1900-1930) pudieron ser identificadas con un ordenamiento característico de la historia clínica moderna, dentro de un modelo mental anatomopatológico y enfocándose discursivamente principalmente en el relato de la familia como figura principal (apareciendo la figura del médico como auxiliar). En esta serie de documentos, la familia se destaca como la que ejerce el control sobre sus hijas, esposas o madres. Este poder en general lo asume un hombre (padre, marido, hijo) quien conduce a la enferma a la internación. La internación aparece justificada por la familia que se presenta excedida en su función de ejercer el control social sobre sus mujeres y entonces, por consejo médico, se remite a una institución externa que la asista en dicha tarea, en este caso, el Instituto Frenopático de Buenos Aires, institución privada y solo accesible para familias con un cierto poder adquisitivo. Es la figura del médico, exclusivamente hombres en esta época y representantes de la ciencia, quien con sus extensas y minuciosas mediciones anatómicas delimita lo normal y lo patológico; es decir, ordena la internación o la externación.

No obstante, llegando al año 1922 resalta la aparición de la voz de la paciente. Si bien es un discurso breve, representado en las palabras del médico, no deja de ser significativa cierta subjetividad de la paciente que logra aparecer en este último diseño de historia clínica, perteneciente al periodo del humanismo espiritualista de la primera posguerra (Freijo, 2021).

En el mismo sentido, el análisis de las historias clínicas relevadas ha permitido dar cuenta del funcionamiento del dispositivo médico-psiquiátrico como modo de control social y reproduciendo un ideal de

mujer pasiva y obediente a la autoridad paterna/masculina. En relación con las conductas consideradas patológicas, se pudo observar quienes se alejaban de la función primordial de madre al cuidado del hogar y la familia eran las sancionadas como tales; también aquellas que se alejaban de una imagen cariñosa, servicial y alegre. Al mismo tiempo, las conductas consideradas excesivas eran sancionadas como patológicas. Teniendo en cuenta la definición del carácter de las mujeres, incluso antes de manifestar los síntomas por las cuales fueron internadas, ya aparece una patologización y ciertas referencias a conductas infantiles, por ejemplo: "Siempre ha sido de carácter caprichoso".

El análisis discursivo realizado pudo identificar un ideal de mujer que se desprende de lo considerado normal o causal de externación de las mujeres, como una cierta regularidad en su alimentación, sueño, comunicación, ciclos menstruales, fertilidad, etc. Aunque, hacia el final del periodo trabajado (1930) y con los avances en los estudios médicos disponibles, se intensifica la búsqueda de causas anatómicas, fisiológicas y ambientales para dar cuenta de la enfermedad mental de las pacientes. La identificación de ciertas huellas discursivas presentes en las historias clínicas, el reconocimiento de las figuras discursivas preponderantes, así también las conductas asociadas a la normalidad y a la anormalidad en las mujeres han permitido dar cuenta de que la internación psiquiátrica de mujeres en el Instituto Frenopático de Buenos Aires funcionó como una herramienta de control social, particularmente en mujeres pertenecientes a familias de alto poder adquisitivo, más que a cuestiones estrictamente médicas. Esto facilitaba la reproducción de un sistema social patriarcal en un contexto histórico en el cual las mujeres estaban inhabilitadas civil y políticamente (Freijo, 2021).

Mujeres académicas, profesionales y científicas

A partir de la segunda mitad del siglo xx se inauguran nuevos roles sociales para las mujeres que, si bien no terminan de posicionarse con toda legitimidad y derecho, progresivamente adquieren una nueva dimensión. Esto se produce en el contexto de las transformaciones sociopolíticas e ideológicas de la época de posguerra, el auge de los nuevos

movimiento sociales y pacifistas, las transformaciones culturales, el despliegue de una nueva subjetividad y la progresiva masificación de la educación superior con una participación más amplia de las mujeres. Comienza a visualizarse un rol más empoderado de las mujeres en la escena pública y política, principalmente a partir de la instauración del voto femenino en 1951 en Argentina que, por cierto, fue aconteciendo en toda América Latina (Barrancos, 2014).

El proceso de profesionalización que ocurrió en el campo de las ciencias sociales y humanas alrededor de la década de 1950, con la inauguración de carreras de psicología y sociología, entre otras (Gallegos, 2005; Klappenbach, 2006; Vezzetti, 2004), permite proyectar a las mujeres en sus capacidades académicas, intelectuales, científicas y profesionales, que hasta ese tiempo solo acontecía de manera fragmentaria o escasamente reconocida. Los aportes específicos de la historiografía de la psicología en Argentina sobre este asunto permiten cotejar el escaso papel y visibilidad de las mujeres durante las primeras décadas de desarrollo institucional de la psicología en el país (Ostrovsky, 2014). Prácticamente, fueron muy pocas las mujeres que intervinieron visiblemente en el desarrollo institucional de la psicología durante las primeras décadas del siglo xx, por ejemplo, en la conducción de cátedras universitarias de psicología, en la organización y dirección de laboratorios de psicología o de los institutos de psicología aplicada o psicotécnica. Salvo algunas excepciones de ciertas mujeres que lideraron alguna actividad, generalmente se las encuentra cumpliendo papeles secundarios, o bien, como asistentes y colaboradoras de las funciones de los varones.

Esta situación comenzó a transformarse a mediados del siglo xx, particularmente con la posibilidad del acceso a la educación superior y la consecuente profesionalización. En el contexto específico de la psicología, las mujeres empezaron a ocupar cargos académicos, participaron en la elaboración y fundamentación de los proyectos de nuevas carreras de psicología, progresivamente asumieron roles de dirección de cátedras universitarias e iniciaron a liderar proyectos de investigación en psicología (Gallegos y Berra, 2016; Piñeda, 2018). Algunas de ellas se interesan por el desarrollo de sus vocaciones científicas, lo que las llevó a incursionar en su formación académica en el exterior (Piñeda y Scherman, 2016). Los ejemplos se encuentran distribuidos en todo el país y no se reducen exclusivamente a la capital argentina.

Sin embargo, no todo fue color de rosa, ya que ciertos sesgos de profesionalización marcaron la orientación del ejercicio para ciertas mujeres, al menos en sus inicios. Por ejemplo, como se ha hecho notar para el campo del psicoanálisis, las mujeres psicoanalistas fueron autorizadas para la atención especializada de los niños y de las niñas, y los psicoanalistas varones lo hicieron respecto de la atención de las personas adultas. Esto, que acontecía de forma local, en realidad replicaba las condiciones propias de desarrollo del psicoanálisis a nivel internacional, donde también se evidenciaba una distribución de roles profesionales según la población de atención, infantil o adulta (Balán, 1991).

Con el paso de los años, las mujeres adquirieron mayor protagonismo en el ejercicio académico y profesional, habilitándose nuevas funciones como la formación de recursos humanos, la organización de sociedades científicas y profesionales, la conducción gremial de la profesión, la participación política, etc. Incluso, comenzaron a ubicarse como referentes intelectuales, productoras de conocimiento y autoridades científicas, aunque sin llegar a ser absolutamente hegemónicas.

La propia historia de desenvolvimiento de la profesión psicológica en Argentina ilustra claramente el posicionamiento de las mujeres en lugares más visibles y reconocidos, aunque no dominantes. Tuvieron que pasar muchos años para que las mujeres ocuparan cargos de mayores jerarquías en las diversas instituciones. Como se ha destacado, resulta bastante paradójico que las mujeres no ocuparan cargos de mayor autoridad en las instituciones psicológicas durante largo tiempo, siendo que constituyen la proporción mayoritaria de la población en psicología.

Conclusiones

Los múltiples estudios sobre el lugar de la mujer en la sociedad y en la familia han permitido visibilizar una concepción de sujeto y una serie de pautas de conducta aceptables como emergentes de un complejo entramado social. La mujer, su trabajo, su cuerpo y su descendencia han estado ligados tradicionalmente al lugar de un objeto, como una propiedad privada del hombre. Esta adquisición de derechos del hombre (primero el padre y después el esposo) sobre la mujer, entendido como un

derecho considerado natural se extendió durante miles de años. Tanto en la esfera de lo privado, dentro de la familia, como en la esfera pública, se produce el juego de las relaciones de poder. En el caso de la familia, estas relaciones de poder acontecen entre los cónyuges, así como entre los padres, madres y los hijos e hijas, cumpliendo en su seno con múltiples misiones socialmente asignadas y que apuntan a mantener el orden social o mejorar la posición social de sus miembros. Esto se ha traducido a lo largo de la historia de las mujeres en una imposición sobre el sentido de sus cuerpos, sobre sus proyectos, sobre sus deseos, los cuales requieren adecuarse a un mandato moral, social o científico. La falta y tardía asignación de derechos civiles para las mujeres extendió en el tiempo una única lógica masculina en la confección, aprobación, sanción y ejecución de las leyes. Sobre este lugar y rol asignado a la mujer, el hogar y la maternidad, se organizó la sociedad, se legisló y se educó a hombres y mujeres durante siglos.

En el campo de la medicina, también predominó una perspectiva unilateralmente masculina ante un cuerpo médico principalmente conformado por hombres, que teorizó sobre lo normal y lo patológico en las mujeres. Desde una mirada biológica se elaboraron los ejes que definieron las funciones, conductas y lugares para las mujeres. Específicamente, el tratamiento de la locura también fue evolucionando y acompañando las transformaciones del concepto social de locura y, en concordancia, los distintos roles aceptables o considerados normales para la mujer de acuerdo con la raza, la época o la condición socioeconómica. En el campo de las disciplinas psicológicas, que pudieran concebirse como más sensibles a las cuestiones de género, tampoco estuvieron fuera de los patrones de reproducción de ciertas asimetrías y sesgos de género. Historiar estos procesos permite visualizar el entramado de significados que fueron construidos históricamente y que perviven en la actualidad. También, permite ver el rol de la disciplina en su deconstrucción y en la posibilidad de proyectar nuevas perspectivas de comprensión que orienten a la psicología hacia una posición más justa, sensible y respetuosa de la diversidad.

Referencias

Balán, J. (1991). *Cuéntame tu vida. Una biografía colectiva del psicoanálisis argentino*. Planeta.

Barrancos, D. (2002). *Inclusión/exclusión: Historia con mujeres.* Fondo de Cultura Económica.

Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Sudamericana.

Barrancos, D. (2014). Participación política y luchas por el sufragio femenino en Argentina (1900-1947). *Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, 11*(1), 15-26. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/3685/CONICET_Digital_Nro.4852_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Barthes, R. (1990). *La aventura semiológica*. Paidós.

Barthes, R. (1992). *La cámara lúcida, nota sobre la fotografía*. Paidós.

Ben, P. (2000). "Cuerpos femeninos y cuerpos abyectos. La construcción anatómica de la feminidad en la medicina argentina". En: F. Gil-Lozano, V. S. Pita. y M. G. Ini (Coords.), *Historia de las mujeres en la Argentina. Tomo I. Colonia y siglo XIX* (pp. 253-267). Taurus.

Bordieu, P. (1983). *Campo de poder, campo intelectual*. Folios.

Bordieu, P. (1986). "Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo". En: F. Álvarez-Uría y J. Varela (Ed.), *Materiales de sociología crítica, Vol. 13. Genealogía del poder* (pp. 183-194). La Piqueta.

Burin, M. (2000). *Estudios sobre la subjetividad femenina*. Librería de Mujeres.

Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

Campbell, D. y Stanley, J. (1970). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Amorrortu.

Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa.* Ediciones Morata.

De Paulis, M. J. y Ostrovsky, A. E. (2022, 01-03 de diciembre). *Historia de la Psicología en Mar de Plata. Historias locales, historias de mujeres* [Ponencia]. Actas del IX Congreso Marplatense de Psicología: De Encuentros en el Desencuentro, Mar del Plata, Argentina. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/244225/CONICET_Digital_Nro.549b9de6-26a7-49e8-a878-37708d7abb7c_Z.pdf?sequence=5&isAllowed=y

Dubois, J. (1997). *Enunciado y enunciación*. Eudeba.

Duby, G. y Perrot, M. (1993). *Historia de las mujeres. El siglo XIX*. Taurus.

Falcone, R. (2016, 29-30 de septiembre y 1 de octubre). *Procesos de construcción de la subjetividad femenina: la publicidad como vehículo de interpretación* [Ponencia]. Actas del XVII Encuentro Argentino de Historia de la Psicología, la Psiquiatría y el Psicoanálisis, Buenos Aires. [Archivo PDF] actas_encuentro_historia_psi_2016.pdf

Falcone, R. (2019a). Género y enfoque histórico-social. Las mujeres en el tiempo. *Revista Estudos e Pesquisas em História de la Psicología*, *18*(4), 1323-1347. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808428120180004000016&lng=pt&tlng=es

Falcone, R. (2019b). *Los primeros movimientos feministas en Argentina (1831-1896). Algunas reflexiones* [Ponencia]. Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-111/188

Falcone, R., García-Neira, N. y Morera, V. K. (2020). *Configuraciones de lo femenino en la Psicología, la Psiquiatría y el Psicoanálisis (1900-1960). Resultados preliminares.* Anuario de Investigaciones, *26*, 315-322. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/anuinv/article/view/15939/45454575769869

Falcone, R. (2021a, 24-26 de noviembre). *Discursividades de lo femenino. Política, ideologías y la historia de la lucha por los derechos. Parte I. 1900-1930* [Ponencia]. Memorias del XIII Congreso Internacional de Investigación y práctica profesional en psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Falcone, R. (2021b, 24-26 de noviembre). *Discursividades de lo femenino. Política, ideologías y la historia de la lucha por los derechos. Parte I. 1930-1955* [Ponencia]. Memorias del XIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.

Falcone, R. (2022). Debates feministas en Revistas Argentinas de la primera mitad del siglo XX. *Revista Estudos e pesquisas em Psicologia*, *22*(1), 418-434. v22n1a23

Freijo, F. S. (2021). *Mujeres cuerpos expropiados: un análisis de historias clínicas de mujeres internadas en el Instituto Fernopático de Buenos Aires (1900-1930)*. JCE Ediciones.

Gallegos, M. (2005). Cincuenta años de historia de la psicología como institución universitaria en Argentina. *Revista Latinoamericana de Psicología, 37*(3), 641-652.

Gallegos, M. y Berra, M. (2016). "Los orígenes de la formación académica de psicólogos en Argentina: la primera carrera de psicología en Rosario". En: R. Mardones (Ed.). *Historia local de la psicología. Discusiones teóricas, metodológicas y experiencias de investigación* (pp. 303-351). Universidad Santo Tomás.

García, N. (2016, 23-26 de noviembre). *Lo femenino en debate. Acuerdos y controversias entre J. Lacan y el movimiento feminista* [Ponencia]. Memorias del VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Ediciones de la Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-044/724.pdf

García, N. (2017). *Lógicas del amor en la homosexualidad femenina. Debates y controversias entre el psicoanálisis, la psiquiatría y los movimientos feministas*. [Tesis de maestría no publicada, Universidad de Buenos Aires].

García, N. y Morera, V. (2019, 27-29 de noviembre). *Lo femenino: una tensión irreductible al interior del psicoanálisis.* Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, pp. 360-364. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. https://www.aacademica.org/000-111/403.pdf

Gil-Lozano, F., Pita, V. S. y Ini, M. G. (2000). *Historia de las mujeres en la Argentina, Tomo II Siglo XX*. Taurus.

González, M. C. (2014). *Las primeras mujeres en la Universidad de Buenos Aires.* Archivo Histórico UBA, Secretaría de Asuntos Académicos.

González, P. E. y Ostrovsky, A. E. (2022). Divulgación y promoción de ideas sexológicas en la Revista Ilustrada Científico-Sexológica Luz (1932-1982). *Memorandum: Memória E História Em Psicologia, 39.* https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/38445/32051

Huertas, R. (2001). Las historias clínicas como fuente para la historia de la psiquiatría: posibles acercamientos metodológicos. *FRENIA*, *1(2)*, 7-33.[Archivo PDF]. https://scispace.com/pdf/las-historias-clinicas-como-fuente-para-la-historia-de-la-2ob94jg1mj.pdf

Jodelet, D. (2000). "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras". En: D. Jodelet y T. A. Guerrero (Eds.). *Desarrollando la cultura. Estudios en representaciones sociales* (pp. 7-30). UNAM.

Klappenbach, H. A. (2006). Periodización de la psicología en Argentina. *Revista de Historia de la Psicología*, *27*(1), 109-164. https://journals.copmadrid.org/historia/archivos/fichero_salida20210910142139257000.pdf

Lapassade, G. (1977). *Grupos, organizaciones e instituciones*. Gedisa.

Lourau, R. (2007). *El análisis institucional.* Amorrortu.

Lagarde, M. (1997). *Los cautiverios de las mujeres: Madresposas, monjas, putas, presas y locas*. UNAM.

Laín-Entralgo, P. (1950). *La historia clínica: historia y teoría del relato patográfico*. Diana, Artes Gráficas.

Lobato, M. Z. (Ed.). (2005). *Cuando las mujeres reinaban: belleza, virtud y poder en la Argentina del siglo XX.* Biblos.

Lobato, M. Z. (2007). *Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960*). Edhasa.

Lobato, M. Z. (2012). "El poder de las mujeres: contrapuntos y torsiones en perspectiva latinoamericana". En: P. Pérez-Fuentes (Coord.), *Entre dos orillas*: *las mujeres en la historia de España y América Latina* (pp. 187-221). Asociación Española de Investigación de Historia de las mujeres, Icaria Editorial.

Morgade, G. (Comp.). (1992). *Mujeres en la educación. Género y docencia en Argentina: 1870-1930*. Miño y Dávila Editores.

Musachi, G. (2001). *Mujeres en movimiento: Eróticas de un siglo a otro*. Fondo de Cultura Económica.

Nari, M. (1998). *De la maldición al derecho. Nota sobre las mujeres en el mercado de trabajo, Buenos Aires 1890-1940* [Ponencia]. Jornadas de Historia de las Mujeres y estudios de género, Universidad Nacional de Tucumán.

Nari, M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político*. Biblos.

Narvaja de Arnoux, E. (2007). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Santiago Arcos.

Novick, S. (2004). *Políticas del estado argentino y rol de las mujeres: legislación referida a maternidad y enfermedades venéreas*. UBA-CONICET, Gino Germani.

Offen, K. (2000). *European feminisms 1700-1950. A political history*. Stanford University Press.

Orozco, A. y Dávila, V. (1994). Una loca historia: mujeres alienadas en la Argentina. *Todo es historia*, *28*(324), 8-19.

Ortega, C. (2011). Las mujeres y la enfermedad mental. Una perspectiva de género a través de la historia contemporánea. *Cuadernos Kóre*, *1*(4), 208-223.

Ostrovsky, A. E. (2010). Las historias críticas de la Psicología desde la perspectiva de género. Pensando sus influencias y posibilidades. *Estudos e Pesquisas em Psicologia, 10*(3), 911-929. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844633017

Ostrovsky, A. E. (2014). La historia de la psicología en clave crítica. Juicios y prejuicios en el análisis de la psicología de la "mujer universitaria" en Argentina a comienzos del siglo XX. *Quaderns de Psicologia*, *16*(1), 201-212. https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1195

Ostrovsky, A. E., Marín, J. y Alfonso, V. (2017). Abordaje de la homosexualidad femenina en los tramos fundantes de la institucionalización del psicoanálisis argentino (1942-1955). *Revista Psicologia e Saúde, 9*(2), 21-34. https://www.redalyc.org/journal/6098/609864064002/html/

Ostrovsky, A. E. y Alfonso, V. M. (2019). Las mujeres como objetos de estudio en la revista Archivos de Criminología Aplicadas a las Ciencias Afines en Argentina (1902-1913). *Memorandum: Memória e História em Psicologia, 36.*

Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a los estudios universitarios (Siglo XIX). *Tebeto: Anuario del Archivo Histórico Insular de Fuerteventura*, (19), 375-417. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3360053

Piñeda, M. A. y Scherman, P. (2016). S. S. Stevens, M. Guirao y los estudios psicofísicos en Argentina. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, *42*(2), 153-178. https://doi.org/10.5514/rmac.v42.i2.57025

Piñeda, M. A. (2018). Del aula al laboratorio, tres mujeres científicas en la historia de la psicología argentina. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, *18*(4), 1299-1322. https://doi.org/10.12957/epp.2018.42237

Sánchez, N. I., Provenzano, S. y Pérgola, F. (2015). *Las primeras mujeres de la medicina universitaria argentina. 1889-1950*. Alfredo Buzzi.

Torrado, S. (2003). *Historia de la familia argentina moderna (1870-2000)*. Ediciones de la Flor.

Torrado, S. (Comp.). (2007). *Población y bienestar en la Argentina del primero al segundo Centenario. Una historia social del siglo XX*. Tomo I y II. Edhasa.

Traversa, O. (1997). *Cuerpos de papel. Figuraciones del cuerpo en la prensa, 1918-1940*. Gedisa.

Traversa, O. (Comp.). (2007). *Cuerpos de papel II. Figuraciones del cuerpo en la prensa, 1940-1970*. Santiago Arcos.

Van Dijk, T. A. (2004, 17 de febrero). *Discurso y dominación* [Conferencia]. Grandes Conferencias en la Facultad de Ciencias Humanas, (4), 5-28. Universidad Nacional de Colombia. https://conaldi.edu.co/wp_ES/wordpress/julianperez/wp-content/uploads/sites/85/2016/12/Discurso-y-dominación-V.D..pdf

Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, *2*(1), 201-261. https://doi.org/10.14198/dissoc.2.1.8

Vezzetti, H. (2004). "Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional". En: F. Neiburg y M. Plotkin (Comp.), *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina* (pp. 293-326). Paidós.

2

Sobre cómo el feminismo descolonial nos invita a investigar desde una misma[1]

Yarimar Rosa Rodríguez

Introducción

Ya no es necesario preguntarnos si existe un método feminista tal y como hiciera Sandra Harding en la década de los 80[2]. La respuesta es claramente afirmativa, existe, existimos. Ahora, la pregunta planteada desde los feminismos descoloniales tiene otros giros y matices importantes de discutir si vamos a acercarnos a la investigación social, aplicada y psicológica desde los feminismos. Aunque muchas feministas reconocen la problematización inicial hecha por Harding al cuestionar si existe un método feminista. El feminismo decolonial insta

[1] A tono con un posicionamiento ético-político feminista descolonial, este capítulo está redactado en primera persona del singular y con voz activa. No pretendo alejarme del tema objeto, sino al contrario, provocar relaciones cercanas entre quien escribe y lee, y así seguir siendo dueña de mis palabras y de mi proyecto personal. La tercera persona quita la voz de quien escribe; mi posición resiste la idea de acallar mi voz y nuestras voces.

[2] Uso la versión al español del artículo.

a una evaluación mucho más profunda y crítica del método, iniciando en el nivel epistémico. Mientras Harding cuestionó la lógica masculina de la producción científica, esta mantuvo el binarismo de las experiencias enmarcándola en hombres *vs.* mujeres (la diferencia) o en la ausencia de las mujeres en la ciencia, sin problematizar el cómo y por qué ocurre esto (Harding, 1998). Los feminismos descoloniales devuelven la pregunta, problematizándola precisamente desde latitudes donde los feminismos han girado y transcurrido de modos distintos a los feminismos dominantes blancos, burgueses de Norteamérica y Europa. La trayectoria de la *teoría del punto de vista* (Harding, 1992) permite un primer lugar de enunciación para las voces de las mujeres, partiendo de las experiencias propias como un lugar para contribuir al desarrollo y construcción del conocimiento. El feminismo descolonial nos advierte que los feminismos clásicos parten de una mirada de lo que es una mujer construida desde el eurocentrismo. Entonces, vale preguntarnos ¿de quién es el punto de vista desde donde hablamos? En cuanto a ello, las feministas negras alertan sobre la necesidad de la teorización propia, del conocimiento localizado a partir de la experiencia de las mujeres que somos en el Abya Yala. Suena la voz de Yuderkys Espinosa-Miñoso (2023) como una invitación a albergar a la epistemología feminista de las mujeres negras y de color porque proviene del *conocimiento situado* y experiencial.

Este capítulo nace de un panel sobre feminismo e investigación en el contexto de la jornada de género del grupo de trabajo (GT) de la Sociedad Interamericana de Psicología (SIP). En dicho espacio me propuse hablar durante 15 minutos sobre la autoentrevista como estrategia de investigación que nos acerca a hacer feminismo descolonial desde los lugares en donde hemos apostado a ser, hacer y resistir.

Una breve mirada al feminismo descolonial

María Lugones (2011) propuso el concepto feminismo descolonial[3] iniciando una crítica al concepto universal de mujer y el sesgo clasista,

[3] Continúo usando el término descolonial, como aparece en la traducción al español del ensayo original *Toward a Decolonial Feminism*. (Trad. G. Castellanos).

racista y hetero centrado de los feminismos burgueses. Ella añade a la propuesta de Quijano (1991), los elementos del género y la heterosexualidad compulsoria[4] como ejes de la colonialidad del poder. Hasta ese momento, el análisis de Quijano sobre este concepto se concentraba en la definición de raza. En ese sentido, los feminismos descoloniales se abonan de tres nociones fundamentales, desarrollados como respuesta a las propuestas poscoloniales, partiendo de la premisa de que, en lo que conocemos ahora como América Latina, la colonialidad comenzó mucho antes de lo planteado por las teorías poscoloniales. En nuestras latitudes, la colonialidad y el coloniaje, comenzaron en 1492. Teóricos como el venezolano Edgardo Lander (Lander y Castro, 2000) y el puertorriqueño Nelson Maldonado-Torres (2007) incorporan los conceptos de colonialidad del saber y colonialidad del ser, respectivamente. Lugones retoma el concepto de la colonialidad del ser de Maldonado-Torres (2007) para problematizar la deshumanización de *los otros y otras* que no conforman al ser humano evolucionado y avalado de existencia y ciudadanía por la empresa imperialista europea.

Yuderkys Espinosa-Miñoso (2022) subraya cómo los feminismos burgueses invisibilizaron el trabajo activista y de resistencia de las comunidades y propone la revisión completa del sujeto del feminismo. Habla del sujeto del feminismo descolonial como toda persona sujeta a la represión del sistema moderno colonial. En términos de la investigación, esto se traduce en la posibilidad de desarrollar preguntas desde una diversidad más amplia de sujetas y sujetos, y no solo desde el sujeto "mujer" homogéneo imperante hasta la fecha.

Así, el feminismo descolonial se planta como una propuesta crítica multiaxial para acercarse al estudio de las opresiones vividas desde el inicio de la colonización y el coloniaje que aún experimentamos, desde el lugar de las personas quienes las vivenciamos. Además de la reconceptualización del sujeto del feminismo descolonial desde el trabajo feminista, Ochy Curiel (Falconi-Trávez y Curiel, 2021) añade la implicancia de las mujeres en el trabajo de teorización sobre lo decolonial, y afirma que fueron estas quienes posibilitaron conectar el "escenario teórico con la práctica activista y la producción del conocimiento" (p. 30). Desde mi

[4] Utilizo el término acuñado por José Toro Alfonso en sus estudios de las masculinidades en Puerto Rico y el Caribe.

perspectiva, es viable anclar las posibilidades desde una ética-política que permita la investigación de otras identidades, descartando, cuando sea posible y necesario, el binarismo, pero también cuestionando la categoría hombre/masculinidad[5].

De la interseccionalidad a la imbricación: herramientas de análisis

Espinosa-Miñoso con su propuesta revisa y problematiza las bases fundamentales del feminismo, partiendo de la idea de imbricación de las opresiones de María Lugones que permite ir más allá de la noción de interseccionalidad. La interseccionalidad (Crenshaw, 1989), como concepto, ha sido planteada desde los feminismos negros del sur de los Estados Unidos. Mientras intersecar hace referencia a "cosas" que se encuentran y se cortan entre sí (como las líneas), el constructo imbricar se refiere a la vinculación de ideas, hechos o conceptos, de modo que quedan ligados unos con otros. La interseccionalidad da cuenta de las diferencias, pero no abunda en los modos en que esas diferencias se (re)producen, se instauran y continúan perpetuándose. De ahí la importancia del concepto de imbricación de María Lugones.

Lugones visualiza las categorías género, raza, clase social, nivel socioeconómico, etnia, entre otras, complejizando más el análisis de estas, denotándolas como inseparables para el análisis de las inequidades y los efectos del coloniaje y la colonialidad. El concepto de imbricación se aleja de las posibles jerarquizaciones que suelen darse en algunos estudios que utilizan la interseccionalidad como marco teórico, ya que no pone a las categorías a encontrarse, sino que las visualiza completamente interaccionando sin separarse unas de las otras. Con esto, la propuesta de Lugones suma un nivel de análisis al marco teórico interseccional ampliamente utilizado en la investigación feminista.

[5] Sobre ello, José Toro-Alfonso (2008) dijo: "El feminismo debe recibir el reconocimiento de abrir el intocable espacio de discusión sobre el significado de los géneros. Es desde ese horizonte que surgen los estudios de las masculinidades" (p. 15).

¿Cómo construir metodología y método desde la descolonialidad?

Acercarse a una metodología feminista requiere entender cómo la colonialidad del poder, del saber y del ser se conjugan en el quehacer científico. Por ello, requiere asumir la decolonialidad como la praxis de quien investiga y asumir el feminismo decolonial como un paradigma. Es necesario (re)conocer el conocimiento ancestral y comunitario desde sus epicentros para alejarnos del control de la empresa eurocentrista que le ha controlado –y silenciado– históricamente. Además, reconocer el desplazamiento de quienes no calificaron como humanos, a las periferias subordinándoles a la universalidad de las experiencias, silenciando la experiencia propia y, por ende, el conocimiento localizado. También, poner en el centro la matriz de poder para el análisis sin desvincular el género, la raza, la etnia y la clase social de dicho análisis. Asumir la decolonialidad como un proceso continuo para visibilizar esas formas de conocimiento que fueron adulteradas por la empresa colonial, y que pusieron como centro de la "razón" el punto de vista eurocentrado. La descolonialidad requiere mirar hacia adentro continuamente y remirar lo que señalamos como verdad.

El feminismo descolonial invita a la persona que investiga a revisar los supuestos filosóficos desde donde parte. Primero, nos permite regresar a revisar la noción ontológica, la mirada que damos a la realidad o a lo que entendemos por dicha realidad. Esta realidad es vivida desde la experiencia (la relatada, la contada) y queda como parte de nuestra huella biográfica. Segundo, permite primar el desarrollo del conocimiento desde las realidades de las personas y las comunidades (la visión epistemológica) para romper con las nociones de los saberes coloniales. De este modo, ubicamos el conocimiento en la comunalidad y en el *yo* de cada persona, permitiendo la visibilización de miradas, nociones, teorías y modos directamente relacionados a la realidad estudiada, que puede ser generalizada pero no universalizada. Entonces, esbozamos una metodología (desde dónde lo hacemos), con procesos que atiendan la comunalidad con métodos, es decir, el *cómo lo hacemos*. Asumir el ejercicio requiere que lo hagamos de manera intencionada, que no es lo mismo que hacerlo de manera sistematizada. Desde la intencionalidad

podemos conectar nuestras prácticas narrativas y discursivas para alejarnos de los sistemas opresivos. En lo narrado podemos escuchar y mirar el rol que ejercemos dentro de los sistemas.

El componente ontológico de los feminismos es la oralidad, la cual nos invita a escuchar, mirar, observar, abrazar la naturaleza de nuestras realidades y en ellas sus múltiples identidades y las opresiones que vienen de la colonialidad. Suprimir la colonialidad del saber a través de nuestras historias con acercamientos que localicen el conocimiento en personas, lugares, procesos específicos, debe ser uno de los esfuerzos fundamentales y meta del ejercicio de investigar.

La posibilidad de hacer y rehacer las preguntas para situarnos

En el momento en el que nos posicionamos como investigadoras, asumimos un lugar privilegiado en el cual nos permitimos hacer las preguntas esperando recibir de *una otra persona* sus respuestas. Pero la pregunta de investigación proviene del lugar en el que estamos y desde el lugar en el que vemos y miramos a *las otras*. Históricamente, los métodos narrativos han permitido elaborar un cuerpo de conocimiento que remite a personas y grupos, atando así el contexto cultural en donde se dan las interacciones (Ettorre, 2016) y, por tanto, donde las múltiples identidades de las personas afloran. Rescatar las narrativas, las historias y las experiencias considerando las identidades y los lugares de poder y no-poder, es central al feminismo descolonial.

Como método de investigación feminista, la autoetnografía ha propuesto visibilizar el lugar de la narración y de la escritura en el contexto del desarrollo del conocimiento localizado. En la tradición feminista nos podemos encontrar con dos caminos: la autobiografía y la autoetnografía. La autobiografía busca posicionar el *yo* en un lugar en el cual podamos desarrollar introspección sobre nuestras propias memorias y relatos. Como escribiera Kathryn Church (1995) "la autobiografía crítica me dio el permiso de hacer algo que en la academia raramente se hace: escribirme dentro de mi propio trabajo como un personaje principal" (p. 3). Mientras, la autoetnografía enfatiza el posicionamiento de la persona dentro de su contexto cultural observando y revisando su

implicación en ese entorno (Ettorre, 2016). En este sentido, Lidia Marte (2020) pone énfasis en el análisis y la interpretación que realizamos sobre lo que ocurre en relación con otras personas; es decir, el carácter interactivo de quiénes somos en el contexto.

El uso del *testimonio* ha sido un acercamiento que permite la transformación de la propia historia ante la posibilidad de ser contada de manera activa, siendo este uno de sus elementos cruciales (Delgado-Bernal *et al*., 2012). El testimonio es fluido porque es contado/relatado primero y proviene de nuestra tradición oral. Para Dolores Bernal, Rebeca Burciaga y Judith Flores Carmona, el testimonio es diferente a la autobiografía porque requiere que la persona entre en una actividad crítica de su experiencia considerando su realidad sociopolítica (Delgado-Bernal *et al*., 2012), por tanto, va más allá de la historia relatada. El acercamiento desde el testimonio se genera principalmente del trabajo de Gloria Anzaldúa[6] y mayormente utilizado por feministas chicanas/latinas en el contexto de vivir desde la diáspora en los Estados Unidos de Norteamérica y atravesando múltiples identidades nacionales, étnicas y raciales. Investigadoras chicanas/latinas posicionan el uso del testimonio como una práctica y herramienta decolonial para visibilizar las múltiples opresiones vividas. Por ejemplo, la puertorriqueña Aurora Santiago-Ortiz (2021) usa el testimonio dentro de su trabajo autoetnográfico para denotar la situación colonial de Puerto Rico mientras mira sus múltiples identidades en el contexto posdesastre del huracán María. El testimonio es ese relato de su experiencia en el espacio de comunidad poniéndose ella como protagonista de sus afectos situados. El trabajo de Janelle Silva, Jesica Siham Fernández y Angela Nguyen (2022) refleja el uso de los testimonios en tanto estrategia decolonial cuyo fin reflexionar sobre sus roles como docentes e investigadoras, mientras trabajan con comunidades tradicionalmente vulnerabilizadas y en donde ellas se posicionan como mujeres de color. El testimonio se presenta como una herramienta de relato en primera persona contado o narrado para otras personas a modo de atestiguar lo vivido y la experiencia.

Retomando la mirada de la entrevista que nos ofrece Gloria Anzaldúa, es que repienso a la entrevista como un mecanismo para (re)

[6] A partir de su importante trabajo, *Borderlands/la frontera: The new mestiza* (Aunt Lute Books, 1987).

mirar lo que decimos sobre nosotras mismas, cómo lo relatamos y cómo nos miramos cuando leemos el relato (*el testimonio*). El vehículo de la entrevista permite elucidar memorias; se convierte en un ejercicio para ponerse en el lugar de *la otra* quien es entrevistada/investigada. Es un camino para comprender nuestra propia pregunta de investigación y el lugar que asumimos en la pregunta. Cuando la entrevista es grabada y transcrita tenemos la oportunidad de escuchar y mirar desde un posicionamiento crítico nuestras múltiples identidades y cómo estas operan dentro de nuestros contextos coloniales. La autoentrevista se atisba como una oportunidad de hacerse una misma las preguntas que le haría a otra o a otras: *investigar desde una misma*.

En un trabajo previo en coautoría con una estudiante, hablo de cómo me di cuenta de que algunas de las preguntas requerían repreguntar, girar y regresar a un lugar que no estaba planteado en el libreto/guía y, con ello, me ponía en el lugar de la autocrítica de mi propio rol como investigadora (Rosa-Rodríguez y Asencio-Torres, 2024). La autoentrevista tiene una dirección desarrollada desde la pregunta que busca construir una narración (Rubilar-Donoso, 2015) sobre eventos o momentos específicos, a diferencia de la historia de vida. Quien decide realizar el ejercicio se permite responder a preguntas previamente destinadas a generar el relato. Re-escuchar el relato en la propia voz, es parte de este ejercicio para encontrarse como sujeto de estudio e investigadora. Permite hacer un análisis de nuestro posicionamiento decolonial en un contexto disciplinar en el que, mirado desde un archipiélago caribeño doblemente colonizado, los acercamientos pedagógicos a las prácticas decoloniales son escasos en la formación en psicología. La autoentrevista permite sostener una posición ético-política para una, y para quienes entrevistamos. Aunque no se ha identificado explícitamente dentro de la sombrilla de las estrategias de investigación en teoría crítica o desde el feminismo descolonial, la veo como un espacio que permite la identificación del lugar desde donde partimos cuando preguntamos, re-hacemos nuestras preguntas y permitimos escucharnos. Remirar nuestra narrativa en el texto se convierte en la posibilidad del testimonio que requerimos para acercarnos a una praxis descolonial.

Consideraciones finales

Transformar nuestra práctica investigativa a una praxis descolonial requiere mirar los sistemas de opresión, incluso en la formación disciplinar que perpetúa dichos sistemas. Por ello, la praxis descolonial, tanto de la metodología como del método, es imprescindible. En el proceso de procurar un conocimiento situado no se trata solo de describir las experiencias y las características de quien las vive, se trata del sentido y los significados que damos a nuestra narración y nuestra historia. Las narrativas generadas desde el ejercicio de la autoentrevista, los testimonios, la autobiografía y la autoetnografía –aunque con objetivos distintos– ciertamente permiten descentralizar el poder colonial de nuestras historias y las historias imbricadas en nuestro *ser y estar.* La autoentrevista y el testimonio pueden asumirse como prácticas políticas en el quehacer investigativo como parte del proceso de reflexión.

Si pensamos la autoentrevista dentro del crisol de las estrategias cualitativas podemos dar cuenta de su uso como acercamiento a la experiencia humana. Como señala Mijangos-Fuentes (2023) "no es fácil desprenderse de uno mismo para entrar a la historia del otro" (p. 17); es por ello que la propuesta de este capítulo es precisamente no desprenderse, si no asumirse una misma en el espacio de comunicación y narración con esa otra persona. Históricamente, la búsqueda de la neutralidad ha sido el eje mediante el cual han colonizado nuestros saberes; por ello, describir nuestra realidad subjetiva como investigadoras nos devuelve el poder. Como dijo Gloria Anzaldúa (2000), "me gusta hacer conversaciones una-a-una porque descubro cosas sobre mí" (p. 3). Es en esas interacciones que nos posibilitamos descubrir de nosotras mismas; allí está el poder de gestar y descolonizar mis modos de investigar.

Referencias

Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/la frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.

Anzaldúa, G. (2000). "Risking the personal. An Introduction". In: A. L. Keating & G. Anzaldúa (Ed.), *Interviews* (pp. 1-15). Routledge.

Church, K. (1995). *Forbidden narratives: Critical autobiography as social science*. Routledge.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *University*

of Chicago Legal Forum, *1*, 139-167. http://chicagounbound.uchicago.edu/uclfhttp://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8

Delgado-Bernal, D., Burciaga, R., & Flores-Carmona, J. (2012). Chicana/Latina Testimonios: Mapping the Methodological, Pedagogical, and Political. *Equity and Excellence in Education*, *45*(3), 363-372. https://doi.org/10.1080/10665684.2012.698149

Espinosa-Miñoso, Y. (2022). *De por qué es necesario un feminismo descolonial*. Icaria.

Espinosa-Miñoso, Y. (2023). "Hacer genealogía de la experiencia: el método hacia una crítica a la colonialidad de la razón feminista desde la experiencia histórica en América Latina". En: Y. Espinosa-Miñoso (Comp.), *Feminismo decolonial. Nuevos aportes teóricos-metodológicos a más de una década* (2ª ed.) (pp. 37-60). En La Frontera.

Ettorre, E. (2016). *Autoethnography a Feminist Method. Sensitizing the Feminist "I"*. Routledge.

Falconi-Trávez, D. y Curiel, O. (2021). *Feminismos decoloniales y transformación social*. Icaria.

Harding, S. (1992). Rethinking standpoint epistemology: What is "strong objectivity"? *Source: The Centennial Review*, *36*(3), 437-470. https://www.jstor.org/stable/23739232

Harding, S. (1998). ¿Existe un método feminista? *Debates En Torno a Una Metodología Feminista*, *2*, 9-34.https://www.uvirtualjaveriana.co/lmscontent/MECL/semestre-1/seminario/assets/documentos/pdf/metodo.pdf

Lander, E. y Castro, S. (2000). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

Lugones, M. (2011). Hacia un feminismo descolonial. *La Manzana de la Discordia*, *6*(2), 105-119. https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/53791

Maldonado-Torres, N. (2007). On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. *Cultural Studies*, *21*(2-3), 240-270. https://doi.org/10.1080/09502380601162548

Marte, L. (2020). *Cimarron pedagogies. Notes on autoethnography as a tool for critical education*. Peter Lang.

Mijangos-Fuentes, K. I. (2023). Autoetnogracia de la entrevista cualitativa. *Revista Tzhoecoen, 15*(1), 17-32. https://doi.org/10.26495/tzh.v15i1.2452

Quijano, A (1991). Colonialidad, modernidad/racialidad. *Perú Indígena*, *13*(29), 11-29.

Rosa-Rodríguez, Y. y Asencio-Torres, V. (2024). "Investigar desde nuestra ciudadanía académica: la auto entrevista como estrategia de investigación feminista". En: A. Ferreira de Lima & Y. Rosa-Rodríguez (Eds.). *Caminhos da Pesquisa de Gênero e Sexualidade. Perspectivas da América Latina e Caribe* (pp. 207-230). Editorial Sulina. https://www.editorasulina.com.br/biblioteca/9786557591475.pdf

Rubilar-Donoso, G. (2015). Prácticas de memoria y construcción de testimonios de investigación. Reflexiones metodológicas sobre auto entrevista, testimonios y narrativas de investigación de trabajadores sociales. *Forum: Qualitative Social Research*, *3*(16). https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2257

Santiago-Ortiz, A. (2021). Testimonio as stitch work: Undoing coloniality through autoethnography in Puerto Rico. *Chicana/Latina Studies*, *20*(2), 122-138.

Silva, J. M., Fernández, J. S., & Nguyen, A. (2022). "And now we resist": Three testimonios on the importance of decoloniality within psychology. *Journal of Social Issues*, *78*(2), 388-412. https://doi.org/10.1111/josi.12449

Toro-Alfonso, J. (2008). *Masculinidades Subordinadas: Investigaciones hacia la Transformación del Género*. Publicaciones Puertorriqueñas.

3

La voz de las mujeres en las narrativas audiovisuales desde una perspectiva interseccional

María Elena Domínguez
Lucía Amatriain
Paula Micaela Abelaira
Paula Mastandrea
María Paula Paragis

Introducción

El recorrido propuesto surge de distintas líneas de investigación, las cuales se resignifican y adquieren nuevos matices al abordarse desde la filiación entre la ética y el campo de los derechos humanos con perspectiva de género y enraizado en la situación latinoamericana. Es de interés abrir vías en pro de recuperar la voz de las mujeres[1] en diferentes narrativas y contextos en los cuales han sido vulneradas, poniendo el acento en el modo en que se trataron sus dichos y el medio por el cual se los ha difundido. Y es que el valor de la palabra de la mujer suele ser cuestionado, desvalorizado, incluso considerado disruptivo

[1] Las narrativas escogidas se enmarcan en el uso del prefijo CIS; es decir, allí donde su identidad de género coincide con el fenotipo sexual. No desconocemos otras lecturas posibles para abordar a "mujer", las cuales serán objeto de futuras indagaciones.

sin percatarse del dolor psíquico que revela prestar testimonio sobre lo soportado en silencio.

Los problemas bioéticos de los países latinoamericanos son heterogéneos, de allí la importancia de la interseccionalidad, pues en ella radica el hacer lugar a otras dinámicas sociales como otros modos de abordarlas en su especificidad. Resulta importante precisar que la bioética, en tanto disciplina, ha sostenido históricamente una hegemonía de lo masculino bajo una pretendida neutralidad y universalidad.

Por ello, se considera importante atender la acción de tomar la palabra y retomar la palabra de las mujeres, concebida como un modo de hacer lazo con el otro, al ingresar en un discurso y ser escuchada por otras personas. En esta dirección, se presentan diferentes narrativas y problemáticas que ponen el acento en ellas, ya que la narrativa cinematográfica se configura como un relato cargado de valor simbólico, en el cual se representan y construyen las identidades sociales y personales de una época determinada (Cambra-Badii *et al*., 2019; Mastrandrea *et al*., 2022).

> Creemos que decimos lo que queremos, pero es lo que han querido los otros, más específicamente nuestra familia que nos habla. Este 'nos' debe entenderse como un complemento directo. Somos hablados y, debido a esto, hacemos de las casualidades que nos empujan algo tramado. Hay en efecto, una trama, nosotros la llamamos nuestro destino (Lacan, 1975-76, p. 22).

Parirás con dolor: el tratamiento del cuerpo femenino durante la dictadura argentina

El autodenominado "proceso de reorganización nacional", que impuso la dictadura argentina entre 1976 y 1983, tuvo como objetivo reorganizar toda la nación; los lazos sociales, la concepción de niño, niña y familia, y también el lugar de las mujeres. Los secuestros y las torturas avasallaron los cuerpos femeninos que fueron tomados como lugares conquistados de lo más odiado; así, acallaron sus voces.

Los niños fueron considerados objeto de intercambio, de usufructo, un *gadget*. Ellos fueron afectados en su inserción en un sistema

de parentesco, el cual los esperaba, al ser apropiados; pero también en el seno materno, aún antes de nacer, al ser atacados en su integridad en las sesiones de tortura a la que fueron sometidas sus madres durante su cautiverio, escenario de su nacimiento. De este modo, se convirtieron junto a ellas en objeto de disciplinamiento en los centros clandestinos de detención, sumándose a ello el apoderamiento de la invalidez del *infans* con el propósito de volverlos otro, de acuerdo con los ideales propuestos. Se recorta, sin más, el desplazamiento de lo conocido hacia ser lo extranjero, extraño, en fin, siniestro. La emergencia de lo ominoso en quien ha sido objetivado se presenta como un momento "bisagra" que puede dar lugar a la aparición de la angustia y la pérdida de las referencias (Amatriain, 2021). En definitiva, el sometimiento del cuerpo social en su conjunto al proceso de reorganización nacional.

Asimismo, se reconoce la incidencia política del papel de la mujer en el hogar, tal como establecer identidades y transmitir ideologías, se puede entender de qué modos las mujeres se convirtieron en una fuerza política bajo la dictadura (Jelin, 1990, en Filc, 1997). El activismo femenino era el del barrio, organizaciones de amas de casa, comedores populares, vecinazgos; este es el papel que ocuparon las mujeres durante la dictadura que amplía las formas de hacer política. Como sostiene Laura Rossi en su artículo "¿Cómo pensar a las Madres de Plaza de Mayo?" (1989), estas mujeres "han puesto el cuerpo por sus hijos en un doble sentido –al dar a luz y al ponerse en peligro frente a las armas" (p. 147). Al luchar por la búsqueda de los desaparecidos, las madres estaban "devolviendo la función del cuidado de los niños a la sociedad" (p. 147) volviendo a situarse en la esfera pública.

Escogimos algunos de los testimonios dados a conocer en la narrativa cinematográfica con el afán de recuperar esas voces silenciadas por tantos años y con la finalidad de transmitir esos escenarios en que lo femenino, el lugar de madre y de la mujer fue cuestionado.

Inicia el recorrido el testimonio de Adriana Calvo Laborde expuesto en el juicio a las juntas militares en 1985, el cual forma parte del informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP, 1984) entregado al presidente Raúl Alfonsín y que constituye el "nunca más" traído a la luz en la mundialmente premiada película *Argentina, 1985* (Mitre, 2022). Este se entremezcla, gracias a un

trabajo de montaje disponible en YouTube en un video, esa mujer en su declaración testimonial sobre lo padecido y el relato presentado en el filme sobre aquél. Dos narrativas diferentes para dar cuenta del horror padecido por ella. Una muestra del trato dado a las mujeres y madres considerándoselas cuestionables para la idea de la familia argentina por la que abogaban y que se hallaba soportada en los denominados valores occidentales y cristianos.

Adriana Calvo fue secuestrada cuando entraron en su casa de la localidad de Tolosa en la que vivía con su marido y sus dos hijos, alrededor de las 10 de la mañana del 4 de febrero de 1977. Ella, aún en camisón, cuidaba a su hijo de un año y medio enfermo de varicela. Su hija mayor, por suerte, se había quedado a dormir con sus abuelos. Su marido estaba trabajando en la Universidad Nacional de La Plata donde ambos eran docentes: ella, de física; él, de química.

Una vecina logró arrebatarle el nene a uno de los represores cuando fue secuestrada. A Adriana le ataron las manos y le vendaron los ojos. La tiraron entre los asientos con su panza de seis meses de embarazo y se sentaron arriba. Primero, la llevaron a la brigada de investigaciones de La Plata. En la noche, ya se encontraba en el destacamento de Arana. Allí se enteró de que su compañero también estaba secuestrado.

El testimonio sobre el modo en que se desarrolló su parto fue elocuente, preciso y logró enmudecer a las defensas, siendo un punto de quiebre en varios sentidos. Mientras que ya no le fue posible a toda la sociedad desconocer la práctica sistematizada llevada a cabo con las mujeres y los niños; Adriana vivió para contarlo y evitar la apropiación de su hija. A su vez, en otro nivel que el filme narra detalladamente, logró que la madre de Luis Moreno Ocampo, asistente del Fiscal Julio César Strassera, le dijera: "Yo, a [Jorge Rafael] Videla lo quiero, pero tenés razón: tiene que ir preso". Otra mujer y madre, quien conocía al Presidente de la Primera Junta Militar por concurrir a la misma misa que él, pertenecer al círculo militar por sus familiares de carrera, y que se oponía al juicio que estaba llevando a cabo su hijo, ante esos dichos se quiebra y cambia de postura; este hecho se replicaba en la escena social.

El relato fue el siguiente: el 15 de abril empezó su trabajo de parto. La subieron a un patrullero. "Ya viene, ya viene", gritaba ella, era su tercer hijo y de eso sabía, pero el auto no se detenía. Su hija, Teresa, nació cerca

del cruce de Alpargatas. Después de unos minutos, el auto continuó el viaje. Aunque Adriana pedía que le dieran a su bebé, la niña seguía caída entre los asientos, pues ella estaba vendada y con las manos atadas en su espalda. Refiere no recordar ni cómo se quitó la ropa interior. Llegaron al Pozo de Banfield. Allí, el médico policial Jorge Bergés le cortó el cordón umbilical, le arrancó la placenta de un solo golpe y la obligó a limpiar el piso. Luego de eso, pudo recién abrazar a su beba, la cual estaba sucia y muerta de frío en una mesada. Adriana y Teresa fueron liberadas finalmente el 28 de abril de 1977. Lo brutal del trato a la parturienta no solo se observa en las burlas y en las condiciones en que se vio obligada a parir, vendada y con las manos atadas en la espalda, sino, ya en el Pozo de Banfield, al ser puesta en manos del conocido médico policial.

Este testimonio da cuenta de un sistema en el cual se puede hacer desaparecer y al mismo tiempo hacer aparecer a un ciudadano, en este caso una mujer y su cría no nata; cuestión que subraya el poder imperante y el desprecio de la ley que funda los lazos humanos y asegura la transmisión de la vida junto a la vida misma de otro ser humano (Domínguez, 2021). Las embarazadas eran objeto de tortura al igual que los otros secuestrados. A su vez, la renegación (*Verleugnung*) de esta realidad por parte de la población se vio reforzada por los mecanismos "legales" y los discursos oficiales que sin descaro preguntaban en los medios públicos: "Señora, ¿sabe usted dónde está su hijo/a ahora?".

El cuerpo femenino había devenido en objeto para ser disciplinado por medio de violencia sexual y torturas sobre su feminidad y su sexualidad de modo sistemático, exhibiendo cómo las diferencias de género surcaron las prácticas en el terrorismo de Estado. Como bien lo explica Judith Filc (1997), antropóloga investigadora de los discursos de esa época, la construcción del modelo oficial de familia durante el proceso se sostenía en una idea;

> El Estado-padre que posee derechos inalienables sobre la persona física y moral del ciudadano basados ya no en un contrato de origen político que requiere ser refrendado para conservar la legitimidad, sino en un orden natural de origen divino y, por tanto, incuestionable (p. 43).

Así, "el reemplazo del contrato social por un vínculo natural paterno-filial elimina la intermediación institucional y sustituye el derecho positivo por la Ley del Padre, es decir, las normas morales" (Filc,

1997, p. 49) impuestas por la ideología de la dictadura. Identificada la Nación con la familia, el Estado-padre protegía a sus hijos del peligro exterior, al mismo tiempo que se atribuía la potestad de determinar cuál era la conducta apropiada para ellos, disponiendo en caso de desobediencia culpas y castigos.

El lugar de la mujer en la familia, debía sumirse al de ama de casa y al cuidado de los niños. En su caso, Adriana era investigadora y docente universitaria. Se ataca con ella y en ella el lugar de pensamiento, de producción de pensamiento femenino. Las mujeres, por su condición, debían ser excluidas del mundo de producción del saber, y ese acceso al conocimiento debía ser vetado a la generación creciente vía el terror. Durante el relato del nacimiento de Teresa, el trabajo de edición nos la deja ver tomando asiento, casi como ocultándose o reviviendo la posibilidad de quedar caída frente al otro, ante el poder que la clandestinidad concede por las condiciones en que se produjo su nacimiento. Una escena que pasa inadvertida para un espectador incauto revela aún ciertos efectos que perduran en los cuerpos, en ese deslizamiento en su banca justo en el momento en que su madre narra su caída en el piso del auto.

¿Cómo explorar lo invisible? De la clandestinidad a la legalización

Las palabras de Adriana Calvo permiten localizar la sistematicidad establecida para efectuar el robo de bebés y el tratamiento dado al cuerpo de las mujeres durante el terrorismo de Estado. Asimismo, este testimonio es recuperado en el film *Argentina, 1985*. Allí observamos de qué forma logra conmover la posición de quienes hasta ese momento repetían los dichos que algunos sectores sociales sostenían durante la dictadura: "algo habrán hecho", "por algo será", "fue una guerra".

Argentina, 1985 trae al frente el telón de fondo de nuestra historia y nos permite escuchar las voces de algunos de sus protagonistas, no solo las de Strassera, Ocampo y de quienes testimonian, sino también la opinión de las familias y los discursos que circulaban en las calles de esos tiempos (Domínguez y Amatriain, 2023). La pregunta ante ello es: ¿qué conlleva el movimiento de poner al frente lo que permanecía en segundo plano?, ¿qué resuena en esas voces?

La crudeza del testimonio de Adriana abrió los ojos a un gran sector de la sociedad que nada sabía –ni quería saber– sobre esto, o que creía que los militares habían llegado para imponer orden, pero ¿cuál?, y ¿a qué precio?, ¿al de subvertir lo humano que nos habita y las leyes que regulan la humanidad y nos separan de la naturaleza?

Otra escena nos presenta a la madre del fiscal adjunto, Moreno Ocampo, conversando con él sobre el juicio a las juntas. Mientras se dirigen hacia un festejo familiar, la mujer, Mercedes Pérez Amuchástegui, insistentemente le reprocha su participación en el juicio y le pide considerar no hablar del tema esa noche. La escena es acompañada por la melodía de la canción de Sandro cuya letra dice: "dos extraños son los que se miran, dos extraños son los que suspiran, dos extraños son en esa noche azul". En ese momento, no eran madre e hijo, sino él un extranjero en un lugar vuelto extraño para él, aunque familiar. Tal es así que cuando el joven intenta saludar a su tío abuelo por su cumpleaños, este impone una distancia feroz: "Para usted, abogado, yo soy el Coronel Mayor Ocampo". La decisión de participar en lo que fue un hito de los derechos humanos, lo convierte en extranjero para su familia y para la idea de país que estos sostenían. Su tío pensaba que su participación en el juicio era una ofensa contra él, la familia y el país. Su madre lo observa, se acerca, lo rescata de la charla y concluye: "En esta familia, de política no se habla".

Recordemos que el accionar de la dictadura se llevó a cabo de la mano de un discurso ideológico familiarista que apuntó a fortalecer lo familiar como modo de absorber los efectos sociales de la dictadura. Desde el discurso de las fuerzas armadas y el llamado "Ministerio de Bienestar Social" se promovía el "Plan de Promoción de la Familia" donde se identificaba la crisis económica y social argentina con la crisis de las familias y los valores morales.

Se pretendía imponer a nivel social esa "gran familia argentina", sueño de unos pocos a costa de tantos, basada en "poner las cosas en su lugar", donde el superior, ya sea el padre de familia o el militar, debía mandar, y los ciudadanos inferiores, obedecer. Pero como se trata de un "familiarismo delirante" (Laurent, 2008), no hay allí lazo filiatorio posible.

La posición de la mujer parecía imposible de conmover, tal como señaló en otro momento el personaje de Strassera: "Tu mamá no va a

cambiar"; sin embargo, al escuchar las palabras de Adriana Calvo, se siente interpelada. Este testimonio pone al frente lo que hasta entonces permanecía latente marcando un punto de inflexión. Aquello que la madre del fiscal no quería ver, se presenta en la voz de una mujer que habla de lo clandestino. Tal movimiento hace eco con la posibilidad que este mismo filme encarna en nuestra actualidad: visibilizar lo sucedido y pronunciar "Nunca más" ante el resurgimiento de discursos negacionistas.

El accionar de la dictadura conllevó a una fractura de la historia y del discurso, lo cual creó un agujero en lo simbólico. Por este motivo, las Abuelas de Plaza de Mayo (2005) plantean a la memoria "no como la reconstrucción del pasado (como algo que se puede restituir completamente), sino como la exploración de lo invisible" (p. 77). ¿De qué se trata la exploración de lo invisible? Lo familiar, además de ser aquello asociado a lo hogareño y confiable, es lo que se invisibiliza, por acostumbrado o habitual. Es decir, aquello que ya no se interpela, que ya no se ve ni se siente. Al mismo tiempo, lo familiar puede referir a lo oculto a los ojos del resto, al secreto, a lo que se sabe en familia y permanece inaccesible para los demás.

En este sentido, el cine permite un trabajo de pensamiento, de reflexión, por medio de la ficción o versión ficcionada de un hecho histórico que posibilita el interjuego entre identificación, por momentos, y de distancia subjetiva necesaria para continuar con la trama, siendo un modo de acceso, a gran escala, a ciertas tensiones plasmadas en la pantalla a través de cuestiones técnicas, de estilo, de puesta en escena que la vuelven una modalidad diferencial de narrativa. Pone un acontecimiento en situación, en este caso, de nuestra historia reciente, que difiere de otras modalidades y logra lanzar un señuelo al público espectador cuando la pantalla se ilumina, un artilugio para atrapar la mirada y permitir ver y leer aquello que no quiere ser visto ni oído. Se adhiere, de esta manera, a la idea de concebir a la producción cinematográfica como vehículo de pasaje de un hecho real traumático (Laso y Michel-Fariña, 2020) que insiste en el entramado social y se presenta como actual, no simbolizado.

El cine permite hacer algo con eso no elaborado a nivel social al posibilitar una producción para interrogar las marcas que dan cuenta de los diversos avasallamientos. Es en torno a ello que se retoma la

propuesta de Françoise Davoine y Jean Max Gaudillière (2011) establecida en el epígrafe del libro *Historia y trauma. Locura de las guerras*, como tratamiento del trauma de guerra, de la locura de las guerras, aplicable para el caso argentino de terrorismo de Estado, para empezar a tratar lo acontecido: "lo que no se puede decir no se puede callar" inspirada en la frase del *Tractus* de Wittgenstein: "lo que no se puede decir hay que callar" (p. 59), ya que, por mucho tiempo, los afectados han callado al no tener un lugar contenedor dónde denunciar. Frase que ellos transforman luego en "lo que no se puede decir, no se puede callar, ni se puede impedir mostrar lo que no se puede callar" (p. 147) o, finalmente, como citan, la fórmula abreviada del propio Wittgenstein diez años después del *Tractus* "lo que no se puede decir solo podemos mostrarlo" (p. 147).

El mostrar se revela como la vía privilegiada para transmitir a las nuevas generaciones lo que ha sido clandestino o perteneciente a un mundo privado al exponerlo en la pantalla grande haciéndolo visible, manipulable en sus consideraciones. Se repara en el cine como escritura, siendo que, de lo que se trata ahí es de leer más allá de la fascinación que puede provocar la imagen ofrecida a la vista. Y es que hay cierta ruptura –ante nuestros ojos–, se produce en el juego entre identificación, fascinación y singularidad, permitiendo acceder a diversas modalidades en que la filiación aparece: velada y revelándose, incansablemente, a lo largo de cada proyección.

En esta línea, se sitúa otra ficción argentina: *La historia oficial* (Puenzo, 1985) que recibió el premio Oscar en 1986. Una conversación entre amigas muestra a Ana, recién llegada del exilio, confesándole a Alicia, su amiga de la adolescencia, su secuestro y las vejaciones a las que fue sometida, mientras narra el trato dado a las mujeres parturientas y el destino de sus hijos. En esa charla íntima se da visibilidad a aquello que nunca quiso ser reconocido: el tratamiento dado a los niños durante la última dictadura cívico-militar. Era impensable para la sociedad de aquella época que la apropiación de las infancias y la vulneración de identidades aconteciera, pese a tener frente otros modos en que esta se alteraba, falsificándola a través de la mal denominada minoridad.

Otro tanto permite leer *Vidas privadas*, filme de Fito Páez de 2001, en donde se quita el velo a aquello que hace a la humanidad: las leyes de

parentesco y la alianza al confrontar a una madre en una relación incestuosa con su hijo, sin saberlo. Y es que la sexualidad también se ve trastocada en los centros clandestinos. Muerte y sexualidad se conjugan en una historia singular que pone de manifiesto el nudo de lo humano. La ley de la alianza que regula y sobrepone el reino de la cultura al reino de la naturaleza entregado a la ley de apareamiento. Un apareamiento que quería ser evitado a fin de que la descendencia subversiva se propagara.

El esmero puesto en imposibilitar el hallazgo de los niños arrasó el orden generacional y la prohibición del incesto, ley que prohíbe a la madre reintegrar su producto, y a la cría volver al seno materno. Una mujer que queda prohibida en el seno familiar, fórmula garantizada en el sistema de adopción, subvertida con la nueva modalidad de familia impuesta.

Carmen ha perdido a su familia, un padre y un hijo. El filme se introduce en su propia vida privada, donde ella ha perdido al amor de su vida y al producto de este. Lo familiar era el sostén de su existencia. Luego del campo de concentración, Carmen no vuelve a tener relaciones sexuales con otra persona. Su compañero de encierro lo explica:

> Yo estuve en la celda de al lado. Cada día, cada noche, durante 10 meses. Yo la oí gritar. Yo le hablaba para que no se dejara morir. Después de todo eso, dudo que alguien siquiera pueda pensar en el sexo […] (Páez, 2001).

La nominación es lo primero de lo que fueron privados los detenidos, su nombre propio reemplazado por un número, perdiendo en ese acto su identidad; no obstante, pudo armar un cierto goce sexual, ahora del otro lado, sin ver, escuchando y no poniendo su cuerpo erógeno allí. Su propia sexualidad está afectada. El encuentro con el *otro*, con el cuerpo del *otro* se le torna imposible. El cuerpo del otro –extraño *per se* se vuelve más extraño aún, lejano, extranjero. Y comienzan a desplegarse esa continuidad de prácticas sexuales que consisten en que ella paga por oír a parejas hacer el amor, sin verlas jamás: un extraño caso de fonofilia (Domínguez, 2021). En estas prácticas interviene un joven de 20 años que le despierta interés por su voz, quizás reminiscencia del amor perdido; esa voz la rescata y puede encontrarse con el cuerpo del otro, pero ese otro es su hijo, sustituto de su pareja, sin ella saberlo.

Quizás, como sostiene Georgio Agamben (2001), el cine es la recuperación del gesto que la sociedad realiza, una recuperación que aporta,

más allá del señuelo, la posibilidad de trazar un camino singular. Y es que: "El cuerpo está hecho para ser marcado […] el primer gesto de amor es esbozar más o menos ese gesto" (Lacan, 1966-67), un gesto amoroso que nombra el cuerpo. Así, una batalla se libra cada vez que la luz de la pantalla ilumina la escena, cada vez que nos entregamos al señuelo que cada filme o serie nos lanza, pero no por ello, nos deja espacio para quedarnos dormidos.

Invisible: una mirada sobre la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos

Los derechos sexuales y reproductivos pueden abordarse desde la bioética, disciplina que permite resignificar el modo en que los cuerpos de las mujeres han sido tratados, tanto en la esfera médica como en lo social y político. La bioética se presenta como un nuevo discurso, como un programa de reforma social surgida entre 1960 y 1970, frente al desarrollo tecnocientífico y sus aplicaciones en el campo de la vida y la atención de la salud, por un lado, y frente a un Estado paternalista que pretendía regir los modos de vida de los individuos, desde una moral única, por el otro. Distintos grupos de la sociedad plantearon su derecho a un trato igualitario en el marco de las diferencias, con consideración por la dignidad de cada persona que habilitará no solo su libertad sino también su participación en distintas instancias de decisión, tanto individual como social (Vidal, 2015).

Esta disciplina que estudia el comportamiento humano en lo atinente a la vida y la muerte, parte de un abordaje multidisciplinario que involucra la dimensión social (De Souza *et al.*, 2018). Además, proporciona herramientas para adoptar decisiones en las cuales se encuentran implicados valores, en las que resulta relevante el proceso de elaboración y análisis de las pautas que deben regir la intervención técnica de las personas sobre sus vidas y el medio en que se desarrollan (Casado-González, 2008).

En particular, en las últimas décadas la voz de las mujeres en torno a su cuerpo, sexualidad y reproducción se hace oír, de otro modo, frente a la posibilidad de interrupción voluntaria del embarazo (IVE). Esta es una de las temáticas de la bioética que más controversias ha generado,

tanto desde el punto de vista normativo como en sus implicancias a nivel social y subjetivo. La IVE resulta un problema de salud pública, ya que en países con legislación restrictiva sobre la práctica se evidencian las tasas más altas de abortos peligrosos; esto implica el riesgo de complicaciones graves o incluso la muerte de la persona gestante (Muniz *et al*., 2018; OMS, 2017). Se genera, además, un negocio en la clandestinidad, al cual solo tienen acceso quienes poseen un nivel socioeconómico elevado para atenderse en condiciones propicias y por un profesional de la salud (Tajer, 2018).

De acuerdo con la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, llevada a cabo en El Cairo en 1994, la salud reproductiva se define como "un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, en todos los aspectos relacionados con el sistema reproductivo y sus funciones y procesos" (ONU, 2014, p. 53). En esta línea, las restricciones de acceso a un aborto legal y seguro constituyen una violación a los derechos humanos de las personas gestantes (Lamm, 2008), un factor de discriminación y un riesgo para su salud (Muniz *et al*., 2018).

En Argentina, hasta diciembre de 2020, la IVE estuvo penada por ley y tipificada en el Código Penal de 1921 entre los "Delitos contra las personas", a excepción de dos situaciones: a) si tiene el fin de evitar un grave peligro para la vida o la salud de la madre y si este peligro no puede ser evitado por otros medios, y b) si el embarazo proviene de una violación.

Como resultado de la movilización social y política, en el año 2020 se sancionó la Ley n.º 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo, que habilita la IVE para toda persona gestante hasta la semana 14 del proceso gestacional, a través de la firma de un consentimiento informado, y fuera de este plazo se mantienen las excepciones tipificadas hasta el momento para el aborto no punible. No obstante, el acceso a este derecho aún no está garantizado (Mastandrea *et al*., 2022). De acuerdo con Anzorena (2024), la implementación de la IVE presenta tres tipos de obstáculos: aquellos propios del sistema de salud pública y estructurales de todo el funcionamiento del Estado; aquellos propios de la práctica (acceso, información, formación de profesionales en la normativa y en los procedimientos), y los obstáculos subjetivos

(temores, falta de información, resistencias y miedo a que se enteren otras personas).

Por este motivo, es fundamental poner el foco sobre la experiencia de las mujeres y personas gestantes frente a la toma de decisión y el acceso a un aborto (Cambra-Badii *et al*., 2019; Mastandrea *et al*., 2022), también en escuchar lo que ellas tienen para decir.

Por lo anterior, se utilizó la perspectiva interseccional, impulsada por la abogada feminista Kimberlé Crenshaw en 1989, con el fin de analizar la violencia de género y la discriminación de las mujeres afroamericanas dentro del ámbito laboral en Estados Unidos. Se considera que el acceso a los recursos socialmente valorados está determinado por el entrecruzamiento de diferentes ejes de desigualdad, tales como género, raza/etnia, clase social, cultura, religión, entre otros. Mientras mayor sea la desviación de una persona de la norma social estandarizada de hombre, blanco, rico y heterosexual, mayor será la posibilidad de ser destinataria de algún tipo de opresión.

Asimismo, el enfoque interseccional considera necesario reconocer que, en algunas jerarquías, una persona puede pertenecer a la clase dominante y en otras no. El pensamiento interseccional rechaza la suposición binaria de que una persona debe pertenecer a un grupo u otro. La relación entre identidades múltiples se reconoce y se considera fundamental, así como el contexto (La Barbera, 2016). Desde este posicionamiento, las relaciones de poder deben ser vistas como cambiantes y no cristalizadas en función de jerarquías entrelazadas en distintos ejes de desigualdad (Coll-Planas y Solà-Morales, 2019; Rodó-Zárate, 2021; Viveros-Vigoya, 2016). En este sentido, las personas pueden encontrarse en posiciones distintas de opresor y oprimido simultáneamente (Hill-Collins, 2002).

La fuente del conocimiento de la vida y cultura son las tradiciones narrativas, entre las cuales se pueden destacar el teatro, la música, las artes plásticas, la literatura y el cine (Gracia y Muñoz, 2006). Ellas brindan al ser humano una visión del mundo y, a su vez, configuran su accionar. Entre los diversos tipos de narrativa que permiten el abordaje de conflictos bioéticos, el cine se destaca como una narrativa ampliamente utilizada (Alerm-González y González-Pérez, 2019; Cambra-Badii *et al*., 2017, 2019; Pinto Bustamante y Gómez Córdoba, 2018, 2019, 2020).

Martins y Guimarães-Faria (2019) entienden la visualización de películas como verdaderas experiencias culturales que impactan en el individuo y posibilitan la comprensión del mundo, saberes, identidades y creencias. El cine invita a resignificar o conmocionar los mundos cotidianos en los que nos movemos (Streimbreger *et al.*, 2020). Se constituye en una herramienta de autoobservación de la sociedad (Saldarriaga, 2011) que porta la capacidad de producir pensamiento y crear ideas a partir de lo que nos es dado a ver (Ahumada, 2012, en Díaz-Herrero y Gertrudix, 2021).

Por su parte, Castejón-Leorza (2013) destaca la relevancia del cine como una fuente crucial para examinar la representación del sistema de género y analizar las posiciones de hombres y mujeres dentro del mismo. La autora sugiere que el análisis de estas narrativas, desde una perspectiva de género, puede enfocarse en determinar el rol que los personajes femeninos y masculinos desempeñan en las tramas (protagonistas o secundarios), ya que esto revela la construcción y representación social que el cine realiza, los arquetipos femeninos encarnados por estos personajes y los estereotipos a los que se asocian.

En lo que respecta a la representación del cuerpo y la sexualidad de las mujeres, Castejón-Leorza (2013) sostiene que, históricamente, se ha representado desde una perspectiva masculina, invisibilizando el deseo femenino y mostrándolas como objetos de deseo en lugar de sujetos. De igual modo, la representación de los modelos maternos en el cine también se ha simplificado en dos arquetipos principales: la madre buena y la mala madre; sin embargo, la conquista del espacio público por parte de las mujeres impulsa una transformación social que posibilita nuevos modelos de personajes femeninos. Esto también se relaciona con la consolidación de directoras de cine que han utilizado la narrativa cinematográfica como herramienta de denuncia y visibilidad, desde una perspectiva feminista, de problemáticas que las afectan, como el aborto y la sexualidad.

Se destaca, entonces, que las narrativas de ficción permiten observar aquello que permanece invisibilizado o naturalizado. En esta dirección, en la película argentina *Invisible* (Giorgelli, 2018), la cual recupera la voz de una mujer frente a la problemática de la IVE en la adolescencia, se despliega la historia de Ely, una joven de 17 años que, al enterarse de

que está embarazada de un compañero de trabajo con quien mantiene relaciones sexuales ocasionales, decide buscar la manera de llevar adelante un aborto. Le resulta difícil acceder a él, no solo porque es un procedimiento ilegal en el país, sino que, además, se ve atravesada por diferentes ejes de desigualdad, entre los que se destaca la falta de solvencia económica para costear la práctica en una clínica clandestina. La trama de la película muestra los diversos intentos que va realizando en su búsqueda.

En cuanto a cómo se expone el tema del aborto, en el filme se evidencia cómo el marco de ilegalidad de la IVE en ese momento en la Argentina (previo a la sanción de la Ley 27.610, 2020) influye en la toma de decisión de la protagonista, limitando sus opciones en relación con la interrupción o prosecución del embarazo (Cambra Badii *et al*., 2019; Mastandrea *et al*., 2022).

Como primer acercamiento para analizar el contacto de la persona gestante con las y los profesionales de la salud, se retoman los cuatro principios bioéticos clásicos propuestos por Beauchamp y Childress (1979): autonomía, beneficencia, no maleficencia y justicia.

Con respecto al principio de autonomía, vinculado a la autodeterminación de cada persona en tanto tiene el derecho a decidir sobre sí (Beauchamp y Childress, 1979), cuando Ely acude al hospital para corroborar que está embarazada, decididamente enuncia: "No lo voy a tener"; no obstante, debe repetirlo puesto que la profesional le pregunta por el contexto y las personas implicadas en la situación: "¿Y el padre qué dice?, ¿sabe?, ¿y tus papás saben?". Si bien podría presumirse la buena intención de la médica de transmitirle que necesita la ayuda de los demás, llama la atención que no espere una respuesta de parte de la joven ni le aconseje un acercamiento a su familia. Luego de esta consulta, Ely toma la decisión de abortar en soledad, sin coerción ni acompañamiento de ningún otro sujeto.

El contexto normativo de ese momento en Argentina concibe al aborto desde la ilegalidad, realizándose por dinero mediante la clandestinidad. Es importante subrayar que, si bien la autonomía se define como la capacidad individual para la toma de decisiones, su alcance trasciende los límites de la legalidad, abarcando también las dinámicas familiares, profesionales, el entorno sociocultural y otros factores relevantes. En el

caso de la protagonista, menor de edad, puede ser considerada autónoma en función de su manifestación de la voluntad de abortar desde la noticia misma del embarazo; sin embargo, no puede ejercer dicha autonomía plenamente por las limitaciones y obstáculos que se le presentan tanto en términos económicos (falta de solvencia propia para realizar la práctica, por lo que debe recurrir a su partenaire sexual para costear los gastos); interpersonales (al contar con una escasa red de apoyo socio-afectivo), y sanitarios (la profesional de la salud no solo ignora lo que Ely dice, sino que no le brinda orientación ni acompañamiento).

En relación con los principios de beneficencia –deber de hacer el bien, maximizando los beneficios y minimizando los riesgos– y no maleficencia –obligación de no causar daños a las y los pacientes o ponerlos/las en riesgo– (Beauchamp y Childress, 1979), se observa que la profesional de la salud le hace preguntas técnicas a Ely sobre su estado, enfatizando en la prevención y el cuidado de su salud física. Durante este proceso, se omite tanto la provisión de psicoeducación como la exploración de sus circunstancias académicas y profesionales, su sistema de soporte familiar y otras áreas significativas. En esa consulta se pierde una oportunidad valiosa de fomentar la salud sexual y reproductiva (Mastandrea *et al*., 2022), que incluya toda la información disponible –de forma completa, comprensible y brindada en lenguaje y formato accesibles– (Ministerio de Salud, 2015), así como medidas preventivas de un embarazo no deseado para futuras ocasiones, lo cual finalmente expone a Ely a mayores riesgos[2].

Finalmente, un principio central para abordar este escenario es el de justicia, el cual determina la distribución equitativa y universal de beneficios sociales. La película pone de manifiesto la desigualdad existente en la práctica del aborto clandestino, que puede llevarse a cabo de diversas maneras, con riesgos variables para la salud de la mujer embarazada. Durante la consulta con la profesional de la salud, se observa la escasez de información y la ausencia de apoyo psicoafectivo. Además, el filme evidencia la necesidad de la protagonista de contar con grandes

[2] Es importante recordar que la resolución 65/2015 del Ministerio de salud de la Nación establece que ningún método anticonceptivo implica un riesgo grave para la salud y la vida. Teniendo en cuenta que Ely tiene 17 años, de acuerdo con esta normativa, no requiere acompañamiento para tomar decisiones con respecto a los métodos de anticoncepción.

sumas de dinero para acceder a los dos intentos ilegales de aborto. Es importante considerar que, de realizarse dicha práctica, se llevaría a cabo en condiciones de riesgo debido a su penalización en el país (Donoso-Sabando, 2016). En este sentido, los determinantes sociales de la salud son los principales factores vinculados a las desigualdades sanitarias. Luego de este análisis en torno a los principios bioéticos clásicos, se introducirán los aportes de las epistemologías feministas sobre el concepto de autonomía.

La autonomía revisitada: aportes de las epistemologías feministas para (re)pensar la interrupción voluntaria del embarazo (IVE)

La tradición de la bioética anglosajona tiende a otorgar primacía al principio de autonomía al momento de dirimir situaciones dilemáticas, lo cual –como se ha expuesto– en ocasiones resulta reduccionista de la complejidad situacional. Nos remitiremos a continuación a la obra de diversas bioeticistas feministas, con el fin de suplementar la perspectiva principalista clásica.

En primer lugar, ha sido objeto de discusión quién es el sujeto de la bioética. En este sentido, Bonilla (2006) advierte que tradicionalmente se ha entendido al sujeto moral, pretendidamente universal "de modo parcial [...] un ser humano varón, adulto, que goza de plenas capacidades físicas y psíquicas, libre, propietario [...], blanco y occidental" (p. 8). Esta concepción de sujeto, sostiene la autora, configura un nosotros y excluye a los otros, lo cual tiene como consecuencia que la mayoría de los seres humanos no tengan el rango de agente moral pleno, entonces, se les construye imaginariamente como inferiores y se les estigmatiza.

En la crítica que Bonilla (2006) realiza al modelo tradicional del sujeto de la ética en general (el hombre perfecto), sitúa como rasgo sobresaliente del fenómeno de la vida su intrínseca vulnerabilidad. Retoma las conceptualizaciones de Paul Ricoeur, quien presenta a la vulnerabilidad como la otra cara de la autonomía, postulando que ambos conceptos, lejos de oponerse, se componen entre sí. Partiendo de esta idea, Ricoeur (en Bonilla, 2006) define la autonomía en términos de poder o capacidad y, a partir de esto, concibe al poder como un triple haz

en el que pueden ubicarse el poder de decir, el poder de obrar sobre el curso de las cosas y el poder de considerarse a sí mismo autor de los propios actos. Consecuentemente, también en la vulnerabilidad se pueden ubicar estos tres niveles, que estarían integrados en el concepto previo de autonomía: el no poder decir las fragilidades en el ámbito del obrar que provienen del curso del mundo (como enfermedades o accidentes) o que son infligidas por otros seres humanos, y la incapacidad de conducir la vida de acuerdo con la idea narrativa propia y singular; es decir, el poder ser autónomo en sentido pleno.

En esta dirección, las epistemologías feministas proponen una revisión y crítica del concepto de sujeto autónomo, situando que el concepto de autonomía encierra ideales masculinos del individuo (una concepción atomista y abstracta de la persona, basada en la autosuficiencia y escindida de todo factor contextual). Se plantea, entonces, una reconceptualización del principio de autonomía, desde el individualismo abstracto ya conocido, a lo colectivo social y concreto. La perspectiva tradicional y dominante para pensar la autonomía, explican Suárez-Tomé y Belli (2021), es excluyente de las particularidades contextuales de la experiencia personal, dejando fuera el contexto social y económico, y las relaciones de poder institucionales para priorizar un ideal abstracto y racional a la hora de pronunciarse sobre su salud, aspecto que fue señalado en el apartado anterior con respecto al proceso de toma de decisión de Ely.

En este marco, proponen el concepto de autonomía relacional, el cual permite poner en valor aquellas condiciones que favorecen el proceso de toma de decisiones e identificar las que la lesionan (Buedo, 2021). El carácter relacional de la autonomía pone en cuestión el supuesto requisito de autosuficiencia frente a las relaciones de cuidado y la interdependencia para la toma de decisiones.

Además, las epistemologías feministas plantean que las decisiones de los agentes no son absolutamente racionales, sino que estas se ven atravesadas por múltiples factores y circunstancias que afectan a quien decide, por su constante interacción con el entorno y la complejidad inherente a sí mismo. Sherwin y Stockdale (2017, en Suárez-Tomé y Belli, 2021) mencionan que las personas son seres fundamentalmente relacionales que desarrollan su identidad, valores y hábitos al interior de

una red de relaciones tanto íntimas como estructuradas por consensos sociales y políticos, guiadas a su vez por esquemas dinámicos o estáticos de dominación y opresión que repercuten en su capacidad de tomar decisiones autónomas.

Fomentar un enfoque interseccional en la deliberación bioética sobre la IVE implica priorizar el contexto específico de la persona gestante y sus universos morales. De este modo, es posible reconocer las dinámicas de poder en juego y rectificar injusticias que recaen sobre estas personas.

Así, toda deliberación ética debe ser pensada en un espacio relacional, social y simbólico. Este entramado no permite ser acotado en categorías abstractas. De frente al difundido reclamo de reglas, principios y procedimientos que universalicen, es necesario introducir y sostener modelos de reflexión ética que no se centren en acciones y argumentos para la obtención de resultados adecuados.

En este sentido, y siguiendo a Botti (2016), se propone una bioética que contemple las corporeidades, vulnerabilidades, relaciones y entramados sociales y simbólicos, en vez de reducir cada situación a individualizar derechos y obligaciones, articulándolos de manera binaria. De esta manera, la moralidad del aborto se ha articulado como una contraposición entre los derechos de la mujer a elegir sobre su cuerpo y los derechos del embrión a la vida. Esto ha quitado la posibilidad de pensar con qué tipo de pedido se está confrontando cuando se trata de una interrupción del embarazo, poniendo en discusión aspectos relacionales, contextuales y simbólicos. Es decir, no se trata solo de hacer cumplir los pedidos de la paciente sino de hallar los modos de que los sujetos encuentren su propia voz para formular este pedido (Botti, 2016). En este sentido, será importante no cerrar la discusión bioética en función de responder a un pedido del personal médico o de las pacientes, evaluando niveles de responsabilidad y red de apoyo, sino considerar un nivel más profundo de conexión entre necesidades, elecciones de cada quién, identidades, subjetividades, el cuadro simbólico-social en el que estas se enraízan, así como la experiencia práctica de las relaciones y la manera en que se inscriben.

Reflexiones finales

La propuesta inicial de abrir líneas de trabajo en pro de recuperar la voz de las mujeres, se proyectó en analizar diferentes narrativas que se constituyen alrededor de problemas o situaciones dilemáticas que atraviesan fuertemente a las mujeres, vinculados al campo de la bioética y los derechos humanos.

En este sentido, el filme *Invisible* constituye una invitación a reflexionar sobre el lugar que se le otorga a las mujeres CIS, especialmente a las niñas y mujeres jóvenes, en el sistema de salud, y de qué manera en diversas ocasiones se ven vulnerados sus derechos por prejuicios, estereotipos y juicios morales. En el caso de Ely, la actuación de la médica que le comunica su embarazo contraviene lo establecido en el protocolo vigente[3] , en el contexto del filme, para la atención integral de personas con derecho a la interrupción legal del embarazo. La profesional omite indagar las circunstancias del embarazo, así como el estado de salud física y mental de la adolescente, asumiendo erróneamente que su caso no se ajusta a la legislación. Esto evidencia los obstáculos persistentes en el acceso a esta práctica, independientemente del marco legal, los cuales continúan existiendo a pesar de la conquista de nuevos derechos.

Asimismo, abordamos otras narrativas audiovisuales como el filme *Argentina, 1985* con la filmación del testimonio de Adriana Calvo, que ponen en primer plano la voz y manifestación de mujeres que padecieron el horror durante la última dictadura, en el relato en primera persona de una de las afectadas. No claro para cerrar sentido, eso fue tarea del plan reorganizador, sino para visibilizar lo que pasó, lo que les pasó, como una forma de sustraer a esos cuerpos silenciados de la clandestinidad que las deshumaniza y para abrir la posibilidad de elaborar, de crear otro espacio en lo social que sea un facilitador para entramar, con imágenes y palabras, lo real que insiste en el cuerpo social y que se vuelve necesario transmitir a las nuevas generaciones. Le adicionamos a esa voz las que podemos oír y leer en otros dos filmes argentinos *La historia oficial* y *Vidas privadas*, con Ana y Carmen, quienes ponen en el centro

[3] El mismo especifica que toda persona gestante puede solicitar la interrupción del embarazo sin necesidad de autorización judicial cuando el embarazo representa un peligro para la vida o la salud de la mujer, o cuando el embarazo proviene de una violación (Ministerio de Salud, 2015).

de la escena otras voces femeninas acalladas que revelan la vertiente horrorosa y siniestra de la apropiación de niños e identidades, un crimen difícil de creer en lo social y que afectó no solo a sus cuerpos sino al cuerpo social, el lugar de la mujer y su descendencia, tergiversando el concepto de familia y lo familiar.

La selección de este recorte poblacional se encuentra fundamentada en dos motivos principales: porque el grupo de investigadoras se compone en su totalidad de mujeres CIS y nos adherimos en un sentido ético y político a lo planteado por diversos movimientos que abordan la importancia de no teorizar ni proponer intervenciones sobre poblaciones sin tener en consideración su propia perspectiva; y para dar lugar a repensar el lugar histórico y político construido para las mujeres, basado en la asociación de la mujer como sujeto de naturaleza diversa, y por tanto, inferior (Ongaro-Basaglia, 1983). Dicha empresa conlleva leer, escuchar, pensar y recuperar, una y otra vez, la voz de las mujeres ante los nuevos derechos adquiridos en los últimos tiempos en relación con la salud sexual, la salud reproductiva, la salud no reproductiva, la salud mental, los derechos de las pacientes ante cualquier padecimiento, entendidos como un modo de evitar la vulneración de su decir.

Referencias

Abuelas de Plaza de Mayo (2005). *El porvenir de la memoria. Segundo Coloquio Interdisciplinario de Abuelas de Plaza de Mayo.* Abuelas de Plaza de Mayo.

Agamben, G. (2001). "Notas sobre el gesto". En: G. Agamben. *Medios sin fin. Notas sobre la política* (pp. 47-56). Pre-Textos.

Alerm-González, A. y González-Pérez, J. (2019). Derechos sexuales y reproductivos: debates contemporáneos. *Revista de Bioética y Derecho, 47*, 1-15.

Amatriain, L. (2021). "Lo unheimliche en los procesos de restitución". En: M. E. Domínguez (Comp.). *Apropiación-Restitución y Filiación Falsificada: Implicancias éticas y subjetivas. Una mirada desde producciones cinematográficas sobre el Derecho a la Identidad* (pp. 41-50). Nueva Editorial Universitaria.

Anzorena, C. (2024). El derecho al aborto legal, seguro y gratuito en Argentina: obstáculos y desafíos de la política en acto a 18 meses de su implementación (2021-2022). *Salud Colectiva, 19*, e4613. https://doi.org/10.18294/sc.2023.4613

Argentina 1985 | Comparación Real vs Ficción (Parte 2). [Archivo de Video]. https://www.youtube.com/watch?v=-GawZmJWQ4Y

Beauchamp, T. L. y Childress, J. F. (1979). *Principios de ética biomédica*. Masson.

Bonilla, A. (2006). "¿Quién es el Sujeto de la Bioética? Reflexiones sobre la vulnerabilidad". En: A. Losoviz, D. Vidal., & A. Bonilla (Eds.), *Bioética y Salud Mental. Intersecciones y dilemas* (pp. 77-88). Akadia.

Botti, C. (2016). Vulnerabilità, Relazioni e Cura. Ripensare la Bioética. *Rivista Etica & Politica*, *XVIII*(3), 33-57. http://hdl.handle.net/10077/13498

Buedo, P. (2021). Bioética feminista: un marco para pensar la autonomía en salud mental. *Revista Red bioética/UNESCO*, *23*(1), 13-18. https://redbioetica.com.ar/wp-content/uploads/2022/02/RevistaBioetica23.pdf

Cambra Badii, I., Mastandrea, P., Paragis, M. P., Tomas Maier, A., González Pla, F. y Michel Fariña, J. J. (2017). Cine aplicado a la Psicología: el abordaje ético-clínico de las Tecnologías de Reproducción Humana Asistida. *Premio Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires,* 11-39. http://www.psi.uba.ar/institucional.php?var=institucional/premio/2017/premios_otorgados/cambra.php

Cambra-Badii, I., Mastandrea, P. B., Martínez, D. y Paragis, M. P. (2019). Perspectiva bioética sobre el aborto en Argentina a través del aporte del cine. *Acta bioethica*, *25*(2), 253-264. https://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2019000200253

Casado-González, M. (2008). La bioética como soporte al Derecho para regular la biotecnología. *Revista catalana de dret públic*, (36), 55-78. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/100515/1/561900.pdf

Castejón-Leorza, J. (2013). *25 años de cine. Muestra internacional de Cine y Mujeres en Pamplona*. IPES Elkartea.

Coll-Planas, G. y Solá-Morales, R. (2019). *Guía para incorporar la interseccionalidad en las políticas locales*. Ajuntament de Terrassa, European Commission. https://docplayer.es/161190057-Guia-para-incorporar-la-interseccionalidad-en-las-politicas-locales.html

Crenshaw, K. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum.

Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP). (1984). *Nunca más*. Eudeba.

Davoine, F. y Gaudillière, J. M. (2011). *Historia y trauma. Locura de las guerras*. Fondo de Cultura Económica.

De Souza, J. E. V., Santana-Barbosa, V., Assis-Lozada. Y., Dos Santos-Bomfim, E., Pereira-Alves, J., Nagib-Boery. E. y Narriman-Silva de Oliveira, R. (2018). Dilemas bioéticos en la asistencia médica a adolescentes embarazadas. *Revista Bioética*, *26*(1), 87-94. https://doi.org/10.1590/1983-80422018261229

Díaz-Herrero, S. y Gertrudix, M. (2021). El cine como metodología didáctica. Análisis sistemático de la literatura para un aprendizaje basado en el cine (ABC). *Contratexto, 035*, 225-253. http://dx.doi.org/10.26439/contratexto2021.n035.4964

Domínguez, M. E. (2021). *El padre en la apropiación de niños. Un estudio sobre la función del padre en la filiación en los casos de apropiación de niños en la Argentina entre 1976-1983*. Letra Viva.

Domínguez, M. E. y Amatriain, L. (2023). De la inquietud al entramado de la historia. Una transmisión a través de tres ficciones. *Journal Ética y Cine*, *13*(1), 79-83.

Donoso-Sabando, C. (2016). Despenalización del aborto en Chile. Una cuestión de justicia social. *Acta Bioética*, *22*(2): 159-167. http://dx.doi.org/10.4067/S1726-569X2016000200002

Filc, J. (1997). *Entre el Parentesco y la Política. Familia y Dictadura (1976/1983)*. Biblos.

Giorgelli, P. (Dir.). (2018). *Invisible* [Película]. Tarea Fina, AireCine.

Gracia, D. y Muñoz, S. (2006). *Ética narrativa y hermenéutica*. Médicos en el cine. Dilemas bioéticos: sentimientos, razones y deberes. Complutense.

Hill-Collins, P. (2002). *Black Feminist Thought. Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.

La Barbera, M. C. (2016). Interseccionalidad, un "concepto viajero": orígenes, desarrollo e implementación en la Unión Europea. *Interdisciplina*, *4*(8), 105-122. https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2016.8.54971

Lacan, J. (1966-67). *El Seminario 14. La lógica del fantasma*. Inédito.

Lacan, J. (1975-76). "Joyce el síntoma". En: J. Lacan. *El Seminario 23. El sinthome,* (pág. 156-166). Paidós.

Lamm, E. (2008). *Las restricciones de acceso a un aborto legal y seguro como violación de los derechos humanos de las mujeres*. Documents de treball. Informes Cátedra UNESCO de Bioética UB. http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/11421

Laso, E. y Michel-Fariña, J. J. (2020). El cine como pasador de lo real. *Ética & Cine, 10*(1), 87-93.

Laurent, E. (2008, 8-9 de noviembre). *El niño como real del delirio familiar* [Conferencia]. VII Jornadas de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis, Barcelona, España.

Ley 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (AIVE). (2020). *Boletín Oficial*, 15 de enero 2021 (Argentina). https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/239807/20210115

Martins, A. y Guimarães-Faria, M. (2019). Cine, representación social y educación. *Série-Estudos*, *24*(51), 165-183. Epub 24 de octubre de 2019. https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v24i51.1295

Mastandrea, P., Paragis, M. P. y Cambra Badii, I. (2022). Cine y trayectorias del aborto adolescente en Argentina y España. *Revista Colombiana de Bioética*, *17*(2), e3777. https://doi.org/10.18270/rcb.v17i2.3777

Ministerio de Salud (Argentina) (2015). *Protocolo para la atención integral de las personas con derecho a la interrupción legal del embarazo* (2015). Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable. http://www.legisalud.gov.ar/pdf/protocolo_web_2015.pdf

Mitre, S. (Dir.). (2022). *Argentina, 1985* [Película]. Infinity Hill, Kenya Films, Amazon Studios, La unión de los ríos.

Muniz, I., Lins, L. y Menezes, M. S. (2018). Uso de documentário no curso de medicina e a reflexão sobre temas éticos associados ao aborto. *Rev. Bioét.*, *26*(4), 606-616. https://doi.org/10.1590/1983-80422018264279

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2014). *Los derechos de la mujer son derechos humanos*. https://www.ohchr.org/Documents/Publications/HR-PUB-14-2_SP.pdf

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2017, 27 de septiembre). *En todo el mundo se producen aproximadamente 25 millones de abortos peligrosos al año. Comunicado de*

prensa conjunto de la OMS y el Instituto Guttmacher, http://www.who.int/es/news-room/detail/28-09-2017-worldwide-an-estimated-25-million-unsafe-abortions-occur-each-year

Ongaro-Basaglia, F. (1983). *Mujer, locura y sociedad*. Universidad Autónoma de Puebla.

Páez, R. (Dir.). (2001). *Vidas privadas* [Película]. Miramax Films.

Pinto Bustamante, B. y Gómez Córdoba, A. (2018). *Cine, bioética y profesionalismo*. Universidad del Rosario.

Pinto Bustamante, B. y Gómez Córdoba, A. (2019). *Conflictos, dilemas y paradojas: cine y bioética en el inicio de la vida.* Universidad del Rosario.

Pinto Bustamante, B. y Gómez Córdoba, A. (2020). *La muerte en el cine: ética narrativa en el final de la vida.* Universidad del Rosario.

Puenzo, L. (Dir.). (1985). *La historia oficial* [Película]. Historias Cinematográficas; Progress Communications.

Rodó-Zárate, M. (2021). *Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones*. Bellaterra Ediciones.

Rossi, L. (1989). ¿Cómo pensar a las Madres de Plaza de Mayo? *Nuevo Texto Crítico*, *2*(2), 145-153. https://dx.doi.org/10.1353/ntc.1989.0044.

Saldarriaga, J. F. (2011). *Ciencia, política y cine: un modelo para armar*. Ediciones Unaula.

Streimbreger, L., D´Arcángelo, M. B., Sierra Bonilla, A. S. y Properzi, M. A. (2020). "Miradas sobre cine y derechos humanos". En: R. Samar, P. Meuli & C. Lermanda (Comp.), *Mirarnos desde perspectivas de derechos* (pp. 29-38). Aten.

Suárez-Tomé, D. y Belli, L. (2021). "La autonomía revisitada desde la perspectiva de una bioética feminista". En: M. Herrera, S. Fernández, & N. De la Torre (Dir.), *Tratado de Géneros, Derecho y Justicia. Políticas públicas y multidisciplina* (pp. 437-462). Rubinzal Culzoni Editores.

Tajer, D. (2018). La clandestinidad del aborto y la salud mental de las mujeres. *Revista ISALUD*, *13*(61), 14-16. http://www.isalud.edu.ar/news/links/ABORTO_LEGAL.pdf

Vidal, S. (2015). "¿Qué es esto de la bioética?" En: S. Vidal (Coord.), *Manual de bioética para periodistas* (pp. 17-46). UNESCO Montevideo.

Viveros-Vigoya, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, *52*, 1-17. https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005

II

ESTUDIOS SOBRE VIOLENCIA DE GÉNERO

4

Violencias en la Universidad: construyendo tejidos de indagación para su comprensión

Juan Manuel Sánchez
Marisol de Diego Correa
Carolina Belén Dome

Introducción

Las situaciones de violencia hacia las mujeres dentro de los recintos universitarios han constituido, en los últimos años, un tema de amplia discusión y relevante acción por parte de las estudiantes universitarias en el mundo. El presente capítulo da cuenta de esta situación en tres universidades públicas de Latinoamérica, dos en México y una en Argentina. Asimismo, representa un ejercicio de articulación entre voces de investigadoras e investigadores diversas, con perspectivas de abordaje conceptual específicos de acuerdo con las realidades particulares de cada contexto.

En el primer apartado de este capítulo se hace referencia a las trayectorias de un grupo de investigación que ha llevado a cabo varios proyectos de intervención en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).

Muestra brevemente las comprensiones que a lo largo del camino han construido sobre las violencias hacia las mujeres y las dificultades conceptuales, las cuales desde la propia academia han obstaculizado procesos de transformación profunda sobre dichas problemáticas. La vivencia de la que se da muestra representa un eje base que permite mostrar experiencias similares tanto en México como en Argentina.

Luego, se abordan las manifestaciones contra la violencia hacia las mujeres en la Facultad de Psicología de la UNAM, tomando como referencia de análisis y comprensión de las pintas, murales y mensajes plasmados principalmente dentro de la institución, donde las mujeres dan cuenta de la lucha contra las situaciones de violencia y la cultura heteropatriarcal existente dentro de la Facultad, no solo por los comportamientos de compañeros y docentes principalmente, sino también por la estructura vertical de la propia enseñanza de la psicología. En ese sentido, se presenta el análisis de contenido de algunas de las formas de participación que tienen las y los estudiantes en el espacio universitario.

Finalmente, se indaga sobre las percepciones del estudiantado universitario de la Universidad de Buenos Aires (UBA) respecto a las desigualdades dentro del campus. La necesidad de construir formas diversas de investigación permite ahondar en las representaciones que tienen las y los estudiantes sobre las contradicciones que se manifiestan en las relaciones y situaciones de violencia de género dentro y fuera de la institución.

Las ventanas que los tres apartados abren permitirán ampliar la discusión sobre las violencias hacia las mujeres dentro de las instituciones universitarias bajo el reconocimiento que estas tienen, ante un entramado cultural diverso, a la par de reconocer la diferencia de sus abordajes tanto en lo conceptual como en lo metodológico, con la intención central de comprender las especificidades contextuales que nos permitan generar propuestas de intervención de mayor amplitud e impacto dentro de nuestras comunidades.

Trayectorias de indagación sobre las situaciones de violencias hacia las mujeres en dos contextos universitarios

Identificar el camino de indagación sobre la construcción de una línea de generación del conocimiento no siempre es una tarea sencilla, digamos que no basta recurrir al archivo de las ponencias, artículos, conferencias o pláticas desarrolladas a lo largo de una trayectoria de investigación, en diversas ocasiones se requiere generar un proceso de deconstrucción y reconstrucción sobre lo que se ha realizado durante una o dos décadas.

El caso de violencia dentro de las instituciones universitarias lleva cerca de 20 años siendo indagado. Durante este tiempo, la claridad en torno al objeto de estudio no siempre estuvo presente; sin embargo, conforme al desarrollo de los procesos de comprensión de la cultura, los saberes, usos y costumbres de las instituciones escolares, obtuvimos algunos hallazgos que eventualmente configuraron un trabajo reflexivo, cuya finalidad ha sido procurar la transformación educativa. Cada vez con mayor solidez en lo conceptual y claridad en lo metodológico, implementamos acciones y actividades específicas en aulas, espacios formativos y profesionales.

En la UNAM, específicamente en la Facultad de Psicología, se inició un proyecto que en sus orígenes se denominó "Cosa fácil", el nombre provenía de un libro de la literatura policiaca del escritor Paco Ignacio Taibo II (1997) y en el interior de sus páginas se encontraba una frase que impactó a varios estudiantes y docentes, quienes en ese momento pretendían transformar los procesos formativos en desarrollo en la Facultad de Psicología. La frase que representaba consigna y motivación, desde la memoria de aquel entonces y desde la de ahora, decía: "Mientras más complicado mejor, mientras más difícil, más bello". En esos momentos, el trabajo se centraba en las actividades formativas, no solo de estudiantes sino también de colegas de la academia, así como en comprender el papel de los centros educativos, sus culturas y las formas de organización y estructuración de las actividades.

En cada uno de los proyectos desarrollados en la Facultad, había que incidir en los escenarios, en las estructuras de campo, así como también en los sujetos participantes, ninguno de ellos tenía un papel

primordial, no desde esta mirada, pero sí en las asignaciones de la cultura. En estos espacios se comenzaba a transparentar lo que se denomina "formatos relacionales" sobre el hacer y construir ciencia, sobre las formas de aprender y enseñar, pero principalmente sobre las formas de apropiación de una cultura. El aspecto cultural comenzó a representar una de las situaciones de mayor complejidad dentro de las comprensiones, estaba ahí y nadie la miraba, no la veíamos, y lo más complejo era que muchas de las situaciones que se presentaban las considerábamos propias, y si no, adecuadas: simplemente las minimizábamos.

El producto de esos años de actividad formativa y de transformación se concretó en un libro colectivo *Andamios curriculares* (Sánchez y Rodríguez, 2011). Es decir, se trasladaron las ideas, sueños e ideales a otros espacios educativos en los que se comenzó a trabajar sobre la comprensión de la violencia en los escenarios escolares, generando dos rutas de indagación: el diplomado "Formación de estrategias para la comprensión de las situaciones de violencia dentro de los escenarios escolares" a nivel nacional (Sánchez, 2011) y dos proyectos de investigación, denominados "Percepción social de los actores educativos sobre la violencia escolar en primarias de cuatro comunidades del país" (Sánchez, 2012a) y "Violencias en escenarios de educación secundaria en el Distrito Federal" (Sánchez, 2012b).

La experiencia de investigación en cuatro estados de México (Guerrero, Guanajuato, Michoacán y Ciudad de México), con mayores grados de incidencia en situaciones de violencia social, permitió comprender la importancia de la estructura escolar, los usos y costumbres y las formas relacionales para el manejo de conflictos dentro de las diversas instituciones educativas visitadas. La variación de las situaciones en el nivel de secundaria no fue significativa, ya que la identificación de situaciones sobre la estructura y el papel central de acompañamiento docente parecían esenciales para mitigar los escenarios de violencia donde se encontraban las diversas escuelas estudiadas (Sánchez *et al*., 2019).

En lo que respecta al diplomado, se decidió impartirlo en dos grupos de profesionales de la educación en la Ciudad de México. La propuesta original era trabajar con situaciones derivadas de los conflictos dentro de escenarios preescolares. Para ello, se planteó en primera instancia desarrollar las actividades del diplomado entre el grupo de

investigación para, posteriormente, hacerlo con los grupos de profesoras de preescolar. Desde el inicio, el personal docente, encargado de diseñar el diplomado, puso en marcha las actividades. Casi de inmediato surgieron relatos de los participantes en los que narraron situaciones de violencia vividas en su infancia (Sánchez, 2011).

Posteriormente, durante el desarrollo del diplomado, tanto personas facilitadoras como alumnas advirtieron que sus narrativas no aludían precisamente a los contextos escolares, sino a sus experiencias familiares (Lira *et al*., 2019). De esta forma, el diplomado se transformó en un espacio de reconstrucción de las violencias vividas por las educadoras y el profesorado dentro de sus familias. Las frases más repetidas en esta actividad fueron: "Lo hago porque te quiero", "En el fondo me lo agradecerás", "A mí me duele más que a ti", "Cuando seas grande lo valorarás". Estas se convirtieron en el discurso común de las participaciones, aunado a las situaciones de violencia experimentadas con sus parejas (Sánchez *et al*., 2017). En este primer momento, lo que se percibió fue una situación de violencia de pareja hacia las mujeres, una situación de violencia hacia las educadoras por parte de padres, madres y familiares cercanos y una situación mucho más encubierta de violencia a lo largo de su proceso formativo en su trayectoria escolar, generada por los propios pares, tanto hombres como mujeres. En ese periodo, todavía no se nombraba a dichas violencias como violencias de género ni mucho menos violencias estructurales (Pineda, 2019; Segato, 2013).

Posterior al desarrollo del diplomado, los tendederos de denuncia anónima comenzaron a aparecer dentro de las instituciones universitarias, las denuncias de acoso y hostigamiento sexual por parte del personal docente, principalmente, hacia las alumnas empezaban a cimbrar los escenarios educativos. Si bien dentro de esta institución ya se habían presentado en varias ocasiones denuncias de maltrato, hostigamiento y acoso sexual dentro de los salones de clase, la autoridad había minimizado tales situaciones y la forma de proceder era cambiar al docente del grupo; es necesario señalar que, en ese momento, la mayor parte de las denuncias eran grupales y ninguna a título personal. A partir de ello, y en seguimiento a lo identificado en el diplomado, surgió un seminario de género y las situaciones de violencia dentro de las diversas sedes de la universidad, lo cual llevó a proponer una investigación denominada

"Diagnóstico de las prácticas e interacciones de hostigamiento y acoso sexual en las Unidades de la UPN. Una mirada al ámbito universitario como espacio de reconocimiento de violencia de género". Los indicadores principales que arrojó el trabajo de indagación en las seis unidades representaron zonas de claridad sobre lo que sucedía en lo cotidiano en cuanto a las representaciones sociales de las alumnas. Se aplicó un cuestionario a 1170 alumnas en el 99% de los casos, permitiendo identificar los elementos siguientes:

a) Las alumnas no hacen diferencia entre el acoso y el hostigamiento sexual.
b) Se mantiene el temor de manifestar abiertamente las situaciones de acoso/hostigamiento sexual por las que han pasado.
c) Existe una normalización de las situaciones de violencia de género, a tal grado de manifestar que cuando estas se presentan, un factor decisivo es argumentar que fue provocado por las propias mujeres.

La situación en las diversas sedes universitarias planteó proyectar una propuesta que comenzara a abrir la discusión sobre las situaciones de acoso y hostigamiento sexual a través del proyecto titulado "Vivir sin miedo: construcción de comunidades académicas con perspectiva de género". Inició en el 2022 y concluyó en el 2024, su objetivo fue generar espacios de reflexión permanentes, no solo en lo referente al hostigamiento y el acoso sexual, sino a las diversas violencias que se viven o impactan en los espacios escolares. Lo desarrollado hasta el momento ha sido la intervención por medio de microtalleres temáticos en las seis sedes de la UPN de la Ciudad de México.

Hablar de microtalleres representa generar un dispositivo de impacto-inicial (I-I) con una mirada centrada más en el diagnóstico que en la intervención, con la acotación de las dificultades metodológicas que conlleva.

La apertura de discusiones sobre la temática de violencias dentro de las unidades de la UPN de la Ciudad de México encarna el desarrollo de estrategias que consideren los constructos culturales dentro del proyecto de acoso y hostigamiento sexual en las unidades, la confirmación o el cuestionamiento de estos con un dispositivo en vivo.

Hasta ahora, los microtalleres desarrollados son:

- Microtaller 1: "Hablemos de violencias. Reflexiones múltiples sobre violencias en la Universidad"
- Microtaller 2: "Amor romántico: ¿Y vivieron felices por siempre...?"
- Microtaller 3: "Justicia restaurativa: los círculos de paz".

Con esta herramienta pedagógica se reflejan microdiagnósticos o microintervenciones que permiten visibilizar esta violencia de género y colocar las primeras semillas para la transformación de relaciones de amplio espectro y con grados de arraigo intensos en cada unidad. El desarrollo de las actividades ha ayudado a comprender la pertinencia de estos planteamientos.

El planteamiento sobre los microdiagnósticos o microintervenciones se recupera de la propuesta de Vygotsky (Wertsch, 1995), sobre la necesidad de comprender en actividades situadas, las características potencializadoras del desarrollo o tal como lo refiere (Cekaite, 2018, p. 26): "microgenesis is conceptualized as the emergent development and learning that takes place within moment-to-moment social interaction" ["La microgénesis se conceptualiza como el desarrollo emergente y el aprendizaje que tiene lugar dentro de la interacción social momento a momento"].

Los espacios universitarios como lugares habitados por sus estudiantes: vivencias expresadas en pintas, murales y mensajes

La emergencia sanitaria por covid-19 y el posterior retorno a la presencialidad en las universidades ha llevado a replantear la función de la universidad dentro de la sociedad, particularmente como institución de formación en la educación superior. Masschelein y Simons (2009) señalan la necesidad de transitar de un *ethos* de la excelencia, la competitividad, los *rankings* y la formación del ciudadano individual hacia una universidad global que se preocupa del mundo, y más específicamente de los asuntos y hechos de lo público; en este sentido, volverse un espacio de pensamiento, de encuentro y de discusión de lo público. Así también, Schildermans (2019) resalta la necesidad de transformar a

la universidad, desde su papel como guía del deber ser de la sociedad hacia un espacio de encuentro entre lo social, lo académico, lo público y lo privado en una suerte de relación con otros espacios para la construcción del conocimiento.

Desde los estudios de la experiencia estudiantil de Sandra Carli (2012, 2014), se puede establecer una comprensión de las transformaciones de la universidad, la mirada de las y los estudiantes en tanto su experiencia biográfica en relación con la institución, las disciplinas y la formación. Particularmente, Blanco (2017) realiza investigaciones que comprenden la experiencia de estudiantes al relacionarse con el espacio universitario, específicamente desde identidades sexogenéricas y las transformaciones que el movimiento feminista y de la comunidad LGBTIQ+ han impulsado en la UBA, Argentina. En sus investigaciones destaca el interés hacia el espacio en las facultades, las manifestaciones de los afectos y la presencia de las biografías a partir del análisis de las pintas en las paredes, entre otras técnicas e instrumentos (Blanco *et al*., 2021). Siguiendo esta línea, se presenta a continuación un análisis sobre el uso del espacio en una universidad pública de la Ciudad de México.

Movilización y participación en la Facultad de Psicología, UNAM

Desde el 2020, la Facultad de Psicología de la UNAM ha atravesado por una fuerte presencia del movimiento feminista a través de la Asamblea Separatista de Mujeres Organizadas de la Facultad de Psicología (ASMOFP), y las posteriores transformaciones curriculares con perspectiva de género, la conformación de la Comisión Tripartita Permanente para la erradicación de la violencia de género, entre otras medidas. Con ello, el espacio de la Facultad se transformó, el movimiento feminista tuvo una mayor presencia visual en las paredes de los edificios y áreas de tránsito y, posteriormente, la visibilidad de la comunidad LGBTIQ+ y de estudiantes neurodivergentes.

Di Napoli (2021) señala que "las juventudes mexicanas experimentaron una socialización política signada por una crisis de representación y una fuerte desconfianza hacia los mecanismos institucionales de toma de decisión […] varias y varios jóvenes construyeron

subjetividades políticas a partir de prácticas disruptivas y alternativas" (p. 6). Por su parte, Meneses-Reyes y Pogliaghi (2022) destacan que, particularmente, en el nivel medio superior y superior a cargo de la UNAM, las y los jóvenes estudiantes, si bien pertenecen a una generación en la cual la violencia se ha configurado como elemento sustancial de su sociedad, consideraban a la universidad un espacio seguro y pacífico. Esto se ha transformado en años recientes con hechos de violencia presentados dentro de la UNAM, lo cual ha generado movilización, acción y discusión en relación con la seguridad y la violencia de género dentro de los espacios educativos, visibilizando prácticas que se habían normalizado –como el acoso escolar y sexual hacia las mujeres por parte de docentes y estudiantes– y las deficientes estrategias institucionales para atender los casos que llegaban a la denuncia o queja institucional.

En una investigación realizada por Meneses-Reyes y Pogliaghi (2022) se analizó la experiencia conceptualizada como "mediador entre el orden estructural de la violencia y la capacidad de agencia de las y los jóvenes estudiantes" (p. 7) de nivel medio superior y superior de la UNAM ante las acciones individuales y grupales que toman para enfrentar la violencia en el campus. Entre las acciones grupales realizadas, destacan la organización colectiva (conformación de colectivos y colectivas), la denuncia pública (tendederos, pintas, escraches, hashtag y redes sociodigitales) y los paros de actividades con las tomas de planteles (demandas específicas en pliegos petitorios) (Meneses-Reyes y Pogliaghi, 2022).

Experiencias colectivas y vivencias expresadas en el espacio público

Algunas de las transformaciones en la vida cotidiana dentro de la Facultad de Psicología de la UNAM, al retorno a la presencialidad, fueron las expresiones visuales tanto en textos como en imágenes plasmadas en las paredes de los edificios, en donde se encuentran las aulas de la licenciatura en Psicología de la modalidad presencial escolarizada. La Facultad pasó en pocos años de ser un recinto sin pintas, en comparación con otras facultades del campus universitario, a tener en sus paredes murales artísticos con imágenes y mensajes escritos relacionados con

el movimiento feminista, pintas o escraches e iniciativas de escritura e intercambio por medio de carteles y buzones de papel entre estudiantes. Como se ha mencionado, el objetivo de este escrito es analizar algunas de las formas de participación que tienen las y los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM en el espacio universitario, específicamente al identificar las prácticas de expresión y comunicación que se plasman en imágenes, letreros, murales y pintas de las paredes de los espacios públicos de esta Facultad.

Fernández (2002) analiza el contenido expresado en las paredes de la Facultad de Psicología de la UNAM: demandas, invitaciones y diálogos, a través de expresiones afectivas como el enojo, la amistad, el amor, la empatía y el juego. La mirada analítica recupera una base psicológica e histórico-cultural mediante las aportaciones de L. S. Vygotsky, específicamente con el concepto de *vivencia* (Veresov, 2017) para comprender las prácticas performativas plasmadas en el espacio universitario en relación con los procesos de formación y construcción de subjetividades y sentido de estudiantes. Fernández (2002) demuestra en su análisis que la expresión y comunicación mediante el uso del espacio público representa una acción de apropiación de la cultura universitaria y disciplinar de la Facultad de Psicología de la UNAM, al mismo tiempo, se construye un sentido y agencia del ser estudiante de psicología en formación.

Desde febrero de 2022, se ha llevado un registro fotográfico de las imágenes y escritos que las y los estudiantes de la Facultad de Psicología de la UNAM han plasmado en las paredes de los pasillos y explanadas, específicamente en el edificio A y las explanadas frente a este edificio y la que está al ingreso a este edificio al transitar desde el área de cafetería. Hemos identificado diversas formas de expresarse clasificadas, en primer lugar, por su propia materialidad:

a) *Murales:* ocupan un espacio amplio de la pared en la que destaca una imagen plasmada con pintura acrílica. Se acompaña de texto escrito.
b) *Pintas:* texto escrito de gran tamaño con pintura en aerosol, generalmente presentes en pasillos, se acompañan de imágenes que fungen como símbolos.

c) *Escraches:* texto escrito con plumón indeleble o bolígrafo de menor tamaño, presente en los tablones de anuncios atornillados en las paredes de los pasillos y presentes también en los sanitarios.
d) *Carteles e imágenes prediseñadas:* texto escrito en papel cartulina o impresiones de imágenes y textos digitales.
e) *Sobres-buzón:* sobres de papel tamaño carta en los que se invita a la comunidad estudiantil a responder alguna pregunta escrita en el sobre.

En las paredes se encuentran también carteles con información sobre círculos de lectura, cursos y talleres organizados por la comunidad estudiantil que, para ser difundidos, deben tener un sello institucional indicando la aprobación de las autoridades para pegarse en las paredes de la mencionada Facultad, y realizar la actividad.

De manera similar a lo encontrado por Blanco *et al.* (2021), la denuncia de situaciones de acoso y violencia sexual por parte de las mujeres se expresa con fuerza a partir del enojo, la indignación y el hartazgo. Ejemplo de ello son las pintas presentes en las paredes de los pasillos del edificio A, donde se encuentran mensajes como "No deberíamos tener miedo a venir a estudiar", "Qué difícil es construir una Facultad diferente con gente tan indiferente", "No estás sola", acompañados de huellas de las palmas de las manos en color rojo y de algunos símbolos como el del género femenino (♀). Este tipo de mensajes se relacionan estrechamente con las movilizaciones y toma de las instalaciones de la Facultad de Psicología de la UNAM en 2020 en los que se visibilizaban casos de hostigamiento sexual por parte de docentes dentro de esta Facultad, la falta de acompañamiento y seguimiento a las denuncias por parte de la institución, así como la inseguridad que se acrecentaba en el campus universitario, sobre todo para las mujeres. La figura 4.1 presenta un mensaje dirigido hacia los hombres en el que el cansancio e ira se expresan en una demanda específica: "Dejen de violarnos". Por otro lado, se presenta una demanda hacia una toma de acción "Rompe el pacto", haciendo referencia al pacto patriarcal que, por acuerdos implícitos entre los hombres, conlleva al silencio y complicidad en situaciones de acoso y violencia sexual o incluso, en expresiones machistas.



Figura 4.1. Pinta "Dejen de VIOLARNOS" "Rompe el pacto" frente al baño de hombres.

Imagen de Marisol de Diego, febrero de 2023, edificio A, Facultad de Psicología UNAM.

En este mismo sentido de visibilidad y manifestación de hastío y de cólera, se manifiestan expresiones en murales como los de la figura 4.2.



Figura 4.2. Mural con la imagen pintada de una mujer con el torso desnudo alzando el brazo izquierdo en forma de puño, abajo se lee: "LA PSICOLOGÍA será Feminista o no será". A la izquierda de esta imagen, una boca abierta y dentro se lee: "SOMOS el grito de las QUE NO ESTÁN" y abajo "¡y no nos vamos a callar!". A la derecha de la imagen del centro está escrito: "¡¡¡Yo no nací de tu costilla, tu naciste de mi COÑO!!!".

Imagen de Marisol de Diego, agosto de 2023, edificio B, Facultad de Psicología UNAM.

Estos son solo dos ejemplos de la performatividad de los espacios, los objetos, los actores y sus contextos; una construcción de la hibridad conceptual entre lo que se denomina la teoría actor-red (Latour, 2008), las aportaciones del papel de los objetos (Riviére, 1991) y el concepto de *perezhivanie* (vivencia) de Vygotsky (Veresov, 2017).

Desigualdades de género en la educación superior y puntos de vista estudiantiles

En este apartado, se comenta una línea del trabajo, realizada en el marco del proyecto de investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Buenos Aires (UBACyT) "Apropiación participativa de saberes, experiencias y herramientas psico-socio-educativas en entramados de actividad interagenciales. Afrontando desafíos de inclusión con sujetos de derecho en contextos atravesados por desigualdades y diversidades (2020-2023)".

El recorrido entramó categorías conceptuales trabajadas por una de las autoras (Carolina Dome) en el Programa de Transversalización de la Perspectiva de Género en la Currícula Universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata, donde se construyó una matriz conceptual sobre las problemáticas de género extendidas en la educación superior.

Desde diferentes lecturas (Luengo y Rodríguez, 2009; Martín, 2021; Morgade, 1999; Saavedra Macías *et al*., 2013; Universidad de La Rioja, 2021; Universidad de Los Lagos, 2020; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2022) se advierte que la universidad no escapa a la tendencia de asignar roles sociales predefinidos de manera binaria, dado que las complejas interacciones entre las personas dentro de la institución están siempre vinculadas a las dinámicas culturales más amplias en las que se inserta su seno, nunca son independientes en relación con las dinámicas culturales de las cuales forma parte. El recorrido también permitió afirmar que hoy existen nuevas formas de desigualdad sexogenérica, distintas a las tradicionales barreras para el acceso femenino a la educación superior. Como señalan diversos estudios (Martín, 2021; Rebollo, 2013), el sexismo en

la educación ha evolucionado hacia formas más sutiles y encubiertas, lo cual dificulta su detección.

Las prácticas y contenidos discriminatorios se han vuelto más sofisticados y no siempre son evidentes. Como resultado, los elementos sexistas persistentes en la educación superior pueden ser difíciles de identificar y no siempre se manifiestan de manera explícita. Al respecto, se comparte con Lopes (1996, en Morgade, 1999) que la enunciación de las desigualdades de género en la matriz disciplinaria de las instituciones educativas implica un proceso de deconstrucción que busca tensionar y cuestionar una estructura social injusta, la cual ha perpetuado una visión androcéntrica en las disciplinas académicas. El objetivo es corregir las desigualdades generadas por esta jerarquía; promover el desarrollo integral de las personas, sin restricciones de género, y fomentar un enfoque educativo bajo nuevos paradigmas que buscan la igualdad y la justicia.

Ahora bien, en un contexto de feminización de la academia, cabe plantearse la pregunta: ¿por qué hay tan pocas mujeres estudiando ciencias, trabajando en ellas y asumiendo puestos de responsabilidad? Asimismo, las condiciones en las que muchas mujeres llevan adelante las tareas domésticas y de cuidado impactan en los tiempos y esfuerzos dedicados a su formación, sin que se avizoren en todos los casos políticas públicas y universitarias destinadas a combatir las desigualdades estructurales en nuestras sociedades. Asimismo, cabe preguntar en qué condiciones participan las identidades sexualmente disidentes en la educación superior, ya que las investigaciones no se han centrado lo suficiente en estas experiencias, puesto que en los ámbitos institucionales suelen estar invisibilizadas, o bien, poco reconocidas. El abordaje de estas preguntas, en cada institución, supone procesos de reflexión compartida que incorporen dimensiones provenientes de los estudios de género para el análisis de la realidad educativa. Esto conlleva una problematización de la educación tradicional y los dispositivos reproductores de desigualdad, discriminación y violencia simbólica que operan en ella.

Cabe destacar que la integración de la perspectiva de género en la educación superior se enfrenta a un panorama complejo y desafiante. El camino hacia la igualdad de género en el ámbito académico está sembrado de obstáculos, ya que la comunidad universitaria, a menudo, se resiste a reconocer las desigualdades y desequilibrios profundamente arraigados

en la cultura que perpetúan las diferencias de género dentro de las instituciones. Esta negación de admitir la persistencia de la discriminación y los estereotipos de género en la educación superior constituye uno de los principales desafíos para la efectiva implementación del enfoque de género, ya que fomenta la ilusión de que la igualdad de género ya ha sido alcanzada y que los problemas de género son un relicto del pasado (Caballero, 2011).

¿Cómo visualiza el estudiantado la desigualdad de género?

Con el objetivo de aproximarse empíricamente a la temática, diversos trabajos enmarcados en el mencionado proyecto de investigación de la UBACyT se centraron en las intervenciones de docentes, trabajadoras y trabajadores de la educación ante situaciones y problemas de desigualdad de género en las aulas (Dome, 2019, 2021a; Dome y Erausquin, 2022). Desde el año 2019, se realizaron indagaciones con estudiantes de la UBA (Dome, 2020, 2021b), de quienes se ocupa el presente apartado. Las conclusiones aquí compartidas, surgen de un recorrido que consistió en:

a) El diseño y administración de una encuesta que permitió indagar "Percepciones de la desigualdad de género", en el nivel superior, por parte de 239 estudiantes de los primeros años de las carreras de la UBA.
b) Realización de grupos focales que permitieron ampliar el contenido de las voces estudiantiles sobre el tema.

La encuesta se estructuró a partir de 12 ítems vinculados a las siguientes dimensiones:

a) Percepción de las desigualdades de género en el contexto social (extrauniversitario).
b) Percepción de la desigualdad de género en el contexto institucional universitario.
c) Percepción de situaciones vistas o vividas en primera persona en el contexto universitario.

Los ítems contenían afirmaciones del tipo "En las universidades existen prejuicios que otorgan mayor valor y reconocimiento a los varones" ante las que las y los estudiantes debían responder por medio de una escala Likert con los valores: muy de acuerdo, bastante de acuerdo, poco de acuerdo, nada de acuerdo (los ítems con sus valores expresados en términos de frecuencia pueden observarse de forma completa en Dome, 2021b). Luego, dos ítems referidos a experiencias vistas o vividas en primera persona podían responderse por "Sí" o "No".

Los resultados permitieron identificar áreas de invisibilidad de la desigualdad de género en el contexto universitario, aún por parte de sujetos sensibles a la problemática en el plano social, ya que habían manifestado estar "muy de acuerdo" y "bastante de acuerdo" con afirmaciones que sostenían la existencia de la desigualdad de género en la sociedad en la que viven. Es decir, las y los estudiantes manifestaron tendencialmente un mayor acuerdo en el contexto extrauniversitario que al interior de las universidades, lo cual invita a reflexionar sobre la existencia de aspectos ocultos desde el punto de vista estudiantil.

Acerca de las respuestas a los ítems que indagaron percepciones de desigualdades sobre elementos evidentes, tales como prejuicios contra las mujeres, persistencia de mayores reconocimientos para varones y/o ventajas masculinas para sujetos masculinos en la trayectoria universitaria, se evidencian tendencias semejantes. La mayoría de las y los participantes afirmaron estar "bastante de acuerdo" y "poco de acuerdo" con dichos ítems de indagación; es decir, hubo un descenso en los niveles "de acuerdo" respecto de lo manifestado en la dimensión social.

En lo siguiente, las y los estudiantes se mostraron "de acuerdo" por amplia mayoría, en que existen dificultades concretas para las mujeres al momento de sostener sus estudios debido a su rol como madres y/o cuidadoras. En ese sentido, las respuestas frecuentaron mayormente los ítems "muy de acuerdo" (48.1 %) y "bastante de acuerdo" (40.1 %). Una conjetura viable es que dicha percepción identificada coincide con los niveles "de acuerdo" expresados en relación con la existencia de desigualdades y desventajas en el contexto social extrauniversitario, lugar donde se adjudican los roles asociados a la maternidad y el cuidado.

Los resultados obtenidos son distintos en cuanto a la percepción de conductas efectivas de discriminación o desigualdad vivenciadas u

observadas en primera persona. Sobre este punto, si bien la gran mayoría de las y los estudiantes expresaron no haber visto o vivido situaciones de desigualdad o discriminación por motivos de género, no es un hecho menor que un 12.1% de las y los participantes hayan reconocido que sí vivenciaron al menos una situación de desigualdad y/o discriminación por motivos de género en sus lugares de estudio y que, según los datos discriminados por género, 27 de ellas fueran mujeres y una persona no binaria.

Para finalizar, se advierte que una amplia mayoría de estudiantes acordaron que la universidad debe desarrollar y gestionar políticas tendientes a erradicar las desigualdades por motivos de género, lo cual tiene correlación con los niveles percibidos de desigualdad en el contexto extrauniversitario.

Luego, en el trabajo con grupos focalizados, diversas voces estudiantiles lograron expresar las situaciones que las interpelaban en tanto expresiones de desigualdad por motivos de género. Algunos ejemplos (publicados en Dome, 2021b) son los siguientes.

Carla (22 años) comentó:

> La situación que yo viví personalmente, creo que puede ser considerada en el marco de una desigualdad de género, que fue cuando yo gané una beca para irme a México, y organizaron una reunión entre todos los alumnos de Psicología que habíamos ganado alguna beca a algún lugar y, no sé, éramos creo que dos chicas y siete pibes. Y a mí eso me llamó mucho la atención, porque dije… o sea, no sé, la Facultad de Psicología donde como el 80% es población de mujeres, en este espacio que implica ganar una beca que tiene cierto reconocimiento académico, había esa proporción.

Gustavo, 21 años, comentó:

> Cuando estudiaba en CBC, la profesora pasó lista tal como figura en el listado. Al final de clase una persona que se sentaba a mi lado se le acercó y le dijo que no era Fernando, que era "Fer" (estimo que eso era en relación con su identidad de género). La profesora le reconoció que debió haber pasado lista por apellidos únicamente, para evitar situaciones incómodas. Acto seguido, le preguntó para cuándo pensaba cambiar su nombre en el DNI así esto no le pasaba más… me quedé pensando en que eso fue innecesario, según la ley el derecho a la identidad existe igual con o sin DNI.

Alicia, 25 años, comentó:

> Creo que hay algo muy constante en los grupos. Las mujeres siempre somos las que hacemos el trabajo administrativo, acordamos la fecha de entrega, sabemos dónde se consigue el material, administramos el archivo de Word o Drive. No digo que sean todas así, pero me parece que esas tareas siempre recaen sobre nosotras.

Estas situaciones detectadas por las y los propios estudiantes dan cuenta de una diversidad de formas de participación diferencial de las mujeres y de los géneros sexualmente disidentes en el espacio universitario; sin embargo, el proceso desarrollado en los grupos focales indicó que estas formas no resultan del todo evidentes para las y los actores: de las 11 personas participantes en dos grupos focales, nueve de ellas indicaron haber vivido al menos una situación de desigualdad en su experiencia en la universidad. No obstante, en ambos grupos focales tales situaciones fueron enunciadas únicamente luego de que se verbalizara una primera situación, que suministró efectos de "disparador". Así, en todos los casos, la visibilidad y enunciación de situaciones de desigualdad requirieron procesos de análisis y reflexión, evidenciado en los tiempos de silencio que se requirieron para elaborar la respuesta. Esto muestra que las situaciones registradas no resultaron obvias ni evidentes para las y los estudiantes, ya que demandaron de procesos dialógicos para su enunciación.

Los hallazgos sugieren que las desigualdades de género se perpetúan a través del currículum oculto en las instituciones educativas (Torres, 2005), el cual transmite supuestos y valores de manera implícita. De este modo, las y los estudiantes advierten estas desigualdades de forma indirecta, desarrollando hipótesis y suposiciones que reflejan la dinámica de aprendizaje de tipo II descrita por Bateson (Engeström, 2001), presentes en situaciones de "dobles vínculos" institucionales. Este proceso de aprendizaje tácito permite que las y los estudiantes reconozcan ciertos patrones de desigualdad de género presentes en la institución. Si bien la invisibilidad suele asociarse al ejercicio del desconocimiento de la violencia simbólica, los resultados sugieren que algunas formas más directas de discriminación y producción de desigualdad también requieren de procesos dialógicos, de reflexión sobre las prácticas educativas, ya que todo currículum oculto opera de forma implícita a través

de los contenidos culturalmente delimitados, de las interacciones, de las rutinas y de las tareas de enseñanza. Y si bien no es el resultado de una planificación conspirativa, su existencia redunda en una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad (Torres, 2005). En ese marco, se evalúa positivamente que la inclusión de la perspectiva de género, la cual pugna en la educación superior, incorpore a la dimensión institucional universitaria y a las vivencias que las y los estudiantes tienen en ella.

Reflexiones finales

La construcción conjunta, horizontal y comunitaria desde la otredad, nos ha permitido avanzar no solo en una reflexión de les otres, sino en la construcción reflexiva de cada integrante de los trabajos presentados en este capítulo. Recordando a Eduardo Galeano (2021), quien nos decía: "La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar" (p. 230). Así hemos caminado en este largo andar dentro de nuestros espacios escolares, de manera principal, pero no únicamente en este espacio, sino también dentro de nuestros ámbitos comunitarios. Cada que pensábamos que nos acercábamos a una comprensión, esta misma caminaba varios pasos y nos retaba y provocaba para que le propusiéramos nuevas preguntas a la realidad. Hoy día, la mirada se encuentra en el espectro de planteamientos del movimiento feminista, hoy podemos afirmar, igual que lo hace Srinivasan (2022): "El feminismo se pregunta ¿Cómo sería poner fin a la subordinación política, social, sexual, económica, psicológica y física de las mujeres? Y se responde: no lo sabemos; probemos a ver" (p. 11). Entre el caminar y el probemos a ver nos movemos, desde ahí construimos con la idea de que las comprensiones desde la indagación nos permitan la urgencia inminente de la transformación.

Referencias

Blanco, R. (2017). *Escenas militantes: lenguajes, identidades políticas y nuevas agendas del activismo estudiantil universitario.* CLACSO.

Blanco, R., Flesler, G. y Spataro, C. (2021). Superficies de placer, orgullo y asco. Afectos y géneros en la espacialidad del campus universitario. *Academia XXII*, *12*(24), 135-158. https://doi.org/10.22201/fa.2007252Xp.2021.24.81591

Caballero, R. (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 41*(3-4), 45-64. https://www.redalyc.org/pdf/270/27022351003.pdf

Carli, S. (2012). *El Estudiante universitario. Hacia una historia presente de la educación pública.* Siglo XXI Editores.

Carli, S. (2014). Universidad pública y experiencia estudiantil: de los estudios de caso a las agendas políticas de la educación superior. *Universidades*, *60*, 41-50. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37333038005

Cekaite, A. (2018). Microgenesis of language creativity: Innovation, conformity and incongruence in children's language play. *Language Sciences, 65*, 26-36. https://doi.org/10.1016/j.langsci.2017.01.007

Di Napoli, P. (2021). Jóvenes, activismos feministas y violencia de género en la UNAM: genealogía de un conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 19*(2), 1-27. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4567

Dome, C. (2019, 17-19 de noviembre). *Posicionamientos docentes ante desigualdades de género en contextos educativos* [Ponencia]. Memorias del XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXVI Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. https://www.aacademica.org/000-111/786.pdf

Dome, C. (2020). Desigualdad de género en la Universidad: algunas miradas estudiantiles. *Revista Politikón. Aportes desde la ciencia política*, *1*(3), 23-34.

Dome, C. (2021a). Educación sexual integral y subjetividad. *Revista de educación*, *12*(23), 191-200. https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/5480/5635

Dome, C. (2021b). Desigualdad de género en educación superior. Percepciones de estudiantes en los primeros años de carrera. *Campo Universitario*, *2*(4), 1-19. http://campouniversitario.aduba.org.ar/ojs/index.php/cu/article/view/29

Dome, C. y Erausquin, C. (2022, 23-25 de noviembre). *Experiencias de intervención ante desigualdades y violencias por motivos de género en instituciones educativas. Hallazgos y desafíos* [Ponencia]. Memorias del XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIX Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología, XVIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, *14*(1), 133-156. https://doi.org/10.1080/13639080020028747

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales, II*(96).

Galeano, E. (2021). "Ventana sobre la utopía". En: E. Galeano. *Las palabras andantes* (p. 230). Catálogos S.R.L.

Latour, B. (2008). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor-red*. Manantial.

Lira, J. C., Sánchez, J. M. y Villamar, A. (2019, 18-22 de noviembre). *Percepción de la violencia en estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar de la UPN097 Sur* [Ponencia]. Memorias del XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/seccion4.htm

Luengo, T. y Rodríguez, C. (2009). "Enfoque de género en la docencia universitaria. Apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas". En: M. E. Jaime de Pablos (Ed.), *Identidades femeninas en un mundo plural* (pp. 441-448). AUDEM.

Martín, A. L. (Comp.) (2021). *RUGE, el género en las universidades*. RUGE-CIN.

Masschelein, J. & Simons, M. (2009). From Active Citizenship to World Citizenship: a proposal for a world university. *European Educational Research Journal*, *8*(2), 236-248. http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2009.8.2.236

Meneses-Reyes, M. y Pogliaghi, L. (2022). La experiencia de la violencia entre las y los estudiantes de la UNAM (2018-2020). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 30*(62). https://doi.org/10.14507/epaa.30.6382

Morgade, E. (1999). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (18-20 de mayo de 2022). *Hoja de ruta propuesta para la 3ª Conferencia Mundial de Educación Superior* [Documento de trabajo 1. Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior]. UNESCO World Higher Education Conference 2022. https://www.iesalc.unesco.org/2022/05/20/cmes-2022-establecio-una-hoja-de-ruta-para-la-educacion-superior-en-la-proxima-decada/

Pineda, E. (2019). *Cultura femicida. El riesgo de ser mujer en América Latina*. Prometeo.

Rebollo, M. A. (2013). La innovación educativa como perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, *17*(1), 3-8. https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/43551/INNOVACI%C3%93N%20EDUCATIVA%20CON%20PERSPECTIVA%20DE%20G%C3%89NERO.pdf?sequence=1

Riviére, A. (1991). *Objetos con mente*. Alianza.

Saavedra Macías, F. J., Bascón Díaz, M. J., Prados Gallardo, M. M., Sabuco I. y Cantó, A. (2013). Indicadores y criterios de calidad de buenas prácticas coeducativas: una propuesta innovadora. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *17*(1), 201-220. http://www.ugr.es/local/recfpro/rev171ART12.pdf

Sánchez, J. M. (2011). *Diplomado: Formación de estrategias para la comprensión de las situaciones de violencia dentro de los escenarios escolares*. Catálogo Nacional 2011-2012. Formación Continua y Superación Profesional para Maestros en Educación Básica en Servicio. SEP.

Sánchez, J. M. y Rodríguez, F. (Comp.). (2011). *Proyecto Andamios Curriculares: Hacia una nueva cultura de la formación universitaria*. UNAM.

Sánchez, J. M. (2012a). *Percepción social de los actores educativos sobre la violencia escolar en primarias de cuatro comunidades del país* [Proyecto de investigación 176586]. SEP/SEB-CONACYT.

Sánchez, J. M. (2012b). *Violencias en escenarios de educación secundaria en el Distrito Federal.* [Proyecto de Investigación]. Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Intervención e Investigación (CESPII). UPN.

Sánchez, J. M., Martínez, G. y Hernández, C. (2017). *Indagaciones sobre situaciones de violencia: narrativas autobiográficas de profesoras en formación profesional en educación preescolar* [Ponencia]. Memorias del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2692.pdf

Sánchez, J. M., Lira, C. J. y Villamar, A. (2019). "Violencia Escolar en la Educación Básica. Percepción docente sobre situaciones violentas en secundarias de la CDMX". En: C. Erausquin (Comp.), *¿Construir con-vivencias en escuelas para transformar violencias? Caja de herramientas de 15 investigadores latinoamericanos* (pp. 121-146). PsiDispa.

Schildermans, H. (2019). *Making a university. Introductory Notes on an Ecology of Study Practices* [Tesis doctoral] Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica.

Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología de la demanda*. Prometeo.

Srinivasan, A. (2022). *El derecho al sexo. Feminismo en el siglo XXI*. Anagrama.

Taibo II, P. I. (1997). *Cosa Fácil*. Promexa.

Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Morata.

Universidad de La Rioja (2021). *Guía Educativa para la inclusión de la perspectiva de género en docencia e investigación. Ámbito ciencias de la educación*. https://www.unirioja.es/igualdad/archivos/Guia_digital_genero.pdf

Universidad de Los Lagos (2020). *Buenas prácticas para incorporar el enfoque de género en la docencia universitaria.*

Veresov, N. (2017). "Emociones, *perezhivanie* y desarrollo cultural: el proyecto inacabado de Lev Vygotski". En: C. Moro y N. Müller Mirza (Dir.), *Semiótica, cultura y desarrollo psicológico* (pp. 221-250). Machado.

Wertsch, J. V. (1995). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Paidós.

5

El uso de redes semánticas en investigación feminista ante la problemática de acoso sexual en entornos universitarios

Yazmín Alejandra Quintero Hernández

Introducción

La presente investigación se apoya sobre la siguiente premisa: "Los sistemas humanos son al mismo tiempo generadores de lenguaje y generadores de significados. Todos los sistemas humanos son sistemas lingüísticos y quienes mejor pueden describirlos son los individuos que participan en ellos, y no los observadores externos y objetivos" (Anderson y Goolishian, 1996, p. 47).

Andersen (2013) definió que el lenguaje ayuda a construir la realidad, pues una cosa que no puede nombrarse sencillamente no existe, por lo cual la realidad solo puede construirse según el lenguaje disponible en el repertorio, señalaba: "Mis descripciones y mis comprensiones se forman en el lenguaje y solo puedo construirlas según el lenguaje que tengo en mi repertorio. En consecuencia, solo puedo prestar atención a algo si dispongo de un lenguaje para describirlo y entenderlo" (p. 77-78).

Las redes semánticas representan las concepciones y significados que las personas tienen de cualquier objeto, persona o situación de su entorno. A través de las redes semánticas podemos conocer la gama de significados que tiene todo objeto social conocido (Figueroa *et al*., 1981). A su vez, las redes semánticas nos permiten acceder a las estructuras cognitivas; es decir, a las estructuras psicológicas de conocimiento que usan las personas para interpretar los estímulos y el mundo, las cuales incluyen las creencias, opiniones, expectativas y teorías respecto a un fenómeno (Vera-Noriega *et al*., 2005).

Por medio del lenguaje podemos acceder a procesos mentales como el pensamiento, la percepción y el aprendizaje (Chomsky, 1997). Es importante entender que el lenguaje es construido socialmente; es decir, se construye en comunidades (Anderson y Goolishian, 2013); asimismo, los significados se construyen socialmente y a su vez también son individuales al estar impregnados de afectividad; esto es, dependen del contexto sociocultural e individual de cada persona.

Vera-Noriega *et al*. (2005) señalan que el uso de redes semánticas resulta útil para acceder a los significados alrededor de conceptos especialmente controvertidos y que pueden tener significados distintos en grupos socioculturalmente diferentes. Entendiendo lo anterior, podemos comprender cómo el uso de redes semánticas nos permitirá acceder a los significados construidos socialmente en torno a un concepto poco consensuado en la población en general; principalmente por la diferencia en cuestión de las acciones o conductas consideradas acoso sexual (Herrera *et al*., 2014a).

El estudio del concepto de acoso sexual se ha realizado en grupos homogéneos y heterogéneos y se han encontrado diferencias generacionales, académicas, formativas, disciplinares (Lonsway *et al*., 2008) y en cuanto al sexo/género (Herrera *et al*., 2014a; Lonsway *et al*., 2008), entre otras. La percepción de acoso sexual va a depender del género, contexto e ideología (Herrera *et al*., 2014a). Se ha encontrado que la ideología influye en la percepción social del acoso sexual, por ejemplo, cuando existen actitudes sexistas se tolera más la conducta acosadora y se culpabiliza en mayor medida a la víctima, también se percibe la conducta acosadora como menos acosadora (Herrera *et al*., 2014b). Además, se ha encontrado que los hombres, en comparación con las mujeres, toleran más

el acoso sexual y evalúan el acoso sexual menos grave (Herrera *et al*., 2014a; Lonsway *et al*., 2008).

Reconocer e identificar el acoso sexual como primer paso para su erradicación

Algunas autoras y autores han estudiado el acoso sexual en entornos universitarios y han encontrado que este es experimentado en su mayoría por mujeres que se han enfrentado al acoso por parte de hombres (Karami *et al*., 2020; Phillips *et al*., 2019; Rostami, 2021); así, se ha encontrado que el 43% de las estudiantes mujeres percibían riesgo de vivir acoso sexual en el entorno universitario (Diema & Mavis, 2023). En otro estudio, el 12% de mujeres estudiantes de medicina reportó sufrir acoso sexual por colegas y figuras de autoridad masculinas y, de ellas, solo el 18.75% lo denunció (Grech *et al*., 2023).

La dificultad para denunciarlo es, entre otras razones, porque no están seguras de que el acoso sexual haya ocurrido o porque no tienen confianza en su propia percepción. La tolerancia y normalización social hacia las conductas acosadoras provocan que el agresor actúe y la víctima no perciba inmediatamente lo que le está pasando (Phillips, 2020). Además, algunas víctimas de acoso llegan a sentirse avergonzadas, culpables y que son parte del problema (Phillips *et al*., 2019). Otra razón por la cual no denuncian es porque no tienen confianza en que la respuesta de las autoridades de las instancias involucradas pueda ser favorable para ellas (Palomino, 2012) y específicamente tienen miedo a las represalias (Phillips, 2020). La idea de responsabilizar a la víctima del acoso es mantenida también por el perpetrador y por algunas autoridades de los entornos universitarios que mantienen concepciones tradicionales, por ejemplo, que las alumnas lo provocan o levantan falsos (Ochoa-Ávalos y Calonge-Reillo, 2014).

En este sentido, el acoso sexual es parte de la violencia simbólica, ya que es en muchas ocasiones una violencia invisibilizada, al mismo tiempo, es parte de la violencia de género, al ser ejercida mayoritariamente por el hombre hacia la mujer. Esto responde a la asignación socialmente construida en función del rol sexo/género, que les permite e incita a los hombres a acceder, desde una posición de supremacía, a los

cuerpos de las mujeres (Bourdieu, 1998), por ello en muchos casos pasa a ser normalizada e incluso validada.

Se reconoce que, a pesar de ser un problema de gran importancia, el acoso sexual está invisibilizado (Herrera *et al*., 2014a) y silenciado (Palomino, 2012), en parte por la dificultad para reconocerlo y por la confusión de no saber cómo nombrar lo que se está viviendo, principalmente por la existencia de ideas, actitudes y prácticas derivadas de la socialización de género y por los roles atribuidos naturalmente a hombres y mujeres (Pina *et al*., 2009), tales como que el hombre debe ser activo y conquistador y por la existencia de actitudes sexistas "benévolas" que enmascaran la desigualdad de género con conductas aparentemente positivas (Herrera *et al*., 2014a).

También está asociado con la subordinación y control ejercido por los hombres sobre las mujeres (Bourdieu, 1998) y con las actitudes que también se presentan en otros tipos de violencias, como responsabilizar a la víctima, minimizar el impacto psicológico de la agresión y justificar al agresor (Lonsway *et al*., 2008). Todo esto permite una mayor tolerancia hacia el acoso y una mayor dificultad para denunciar y actuar de manera efectiva con el fin de erradicarlo.

Es importante considerar que en México existen pocos artículos científicos que aborden el acoso sexual en entornos universitarios, lo cual supone también ignorar las implicaciones que estas prácticas tienen en las víctimas (Treviño-Tijerina *et al*., 2017), esto puede deberse a varios factores, entre ellos la falta de acuerdo sobre lo que implica el acoso sexual universitario y la falta de protocolos universitarios para evaluar y atender los casos de AS. Al no existir mecanismos institucionales que recopilen datos, la investigación académica queda limitada a estudios con muestras pequeñas o no representativas del fenómeno, conllevando a un subregistro de datos. Las víctimas pueden no denunciar por temor a las represalias, por falta de apoyo o por normalización de las conductas acosadoras. Ahora bien, investigar sobre acoso sexual implica manejar variables sensibles, confidenciales, con implicaciones éticas, lo que hace que los estudios sean más difíciles de diseñar y ejecutar.

Las redes semánticas como opción para acceder a los significados culturales alrededor del acoso sexual

A pesar de que el acoso sexual es definido por la ley y en los estatutos universitarios, en la práctica aún existen dificultades para detectarlo y probarlo (Palomino, 2012), esto tiene que ver con una serie combinada de factores psicológicos, sociales, institucionales y legales, mencionados anteriormente, entre estos, los relacionados con las características propias del AS, el cual no siempre es visible, ni explicito; muchas conductas acosadoras se dan en privado y sin testigos, dificultando probarlas. Además, el acoso sexual no suele dejar huellas físicas, ni rastros documentales; a ello se suma la normalización de conductas sexistas inapropiadas en la cultura, sin contar con que el acoso sexual puede provocar confusión, vergüenza o culpa en las víctimas, lo cual puede retrasar la denuncia. En este sentido, el primer paso para combatir el acoso sexual es la posibilidad de percibirlo (Herrera *et al*., 2014a). Acceder a los significados que se tienen en un contexto determinado nos permitirá programar acciones específicas para trabajar de manera diferenciada, de acuerdo con las problemáticas y necesidades detectadas.

Vera-Noriega *et al*. (2005) señalan que una de las posibles utilidades de los datos de las redes semánticas es la posterior construcción de diferenciales semánticos. Asimismo, señalan que las redes semánticas son útiles para conocer el significado de un concepto en una comunidad determinada o cuando queremos estudiar conceptos controvertidos. Explican la metodología de aplicación y análisis de las redes semánticas de la siguiente manera: el instrumento contiene al menos dos páginas, la primera recoge los datos personales que pueden ser de utilidad para realizar comparaciones, tales como edad, sexo/género, nacionalidad, lugar de residencia, ocupación, semestre, carrera y cualquier otra información que nos ayude a entender los significados involucrados; por ejemplo, si forma parte de la comunidad universitaria como estudiante, docente, administrativo, personal de servicio o directivo. La segunda página contiene la palabra concepto-estímulo, por ejemplo, “acoso sexual” y 10 renglones vacíos para que el participante anote sus respuestas.

Se puede aplicar de manera grupal o individual. La primera aplicación grupal implica evidentemente la optimización de tiempos, además de que esta resulta una herramienta de aplicación relativamente rápida que brinda una gran cantidad de información útil en poco tiempo. La instrucción indica escribir las 10 palabras que les vengan a la mente en asociación libre cuando leen la palabra escrita. Se les sugiere evitar el uso de pronombres y artículos y frases u oraciones; en su lugar, usar sustantivos, adjetivos, verbos o combinaciones de hasta tres palabras.

Es recomendable comenzar el ejercicio con un ejemplo que permita asegurar la comprensión de la instrucción. Una vez asegurado lo anterior, se les pide voltear la hoja para hacer visible la palabra estudiada y se les señala que tienen máximo un minuto para hacerlo. Es fundamental que escriban las 10 palabras que les vengan a la mente en asociación libre, con el fin de evitar un pensamiento estructurado y reflexivo. Al finalizar el minuto, se les avisa y deben dejar de escribir. No siempre es posible completar las 10 líneas, aunque es deseable. Poner un límite de tiempo para responder es una ventaja sobre otros instrumentos de recolección de información, tales como algunas escalas de actitudes hacia el acoso sexual. En este sentido, esta herramienta puede reducir el efecto de la deseabilidad social que puede dificultar conocer con mayor certeza lo que en realidad para cada persona le representa o significa el acoso sexual (Quintero *et al*., 2024). En aplicaciones grupales se deben evitar las interacciones entre los integrantes del grupo una vez comenzado el ejercicio, con el fin de evitar que los datos se contaminen.

Posteriormente, se les pide leer las palabras que escribieron y jerarquizarlas, otorgándole un número a cada palabra escrita, del 1 al 10, donde el uno sea colocado en la palabra que más se aproxime al significado que ellos asocian con el concepto estudiado y así, sucesivamente.

Durante el análisis de las respuestas, se otorga un valor de 10 puntos al definitorio número 1; 9 puntos al definitorio número 2; 8 puntos al definitorio número 3 y así, sucesivamente. La red nos proporciona dos datos importantes: el tamaño de la red (TR) que es el número de palabras enunciadas por la población y el peso semántico (PS) de cada palabra que se obtiene sumando los valores obtenidos en la jerarquización.

Como ejemplo del uso de esta herramienta en el acoso sexual, se presenta un análisis inicial derivado de un primer acercamiento con esta técnica en 98 estudiantes de los distintos semestres de psicología clínica de una universidad pública. El análisis permitió observar que hombres y mujeres tenían significados del acoso sexual en su mayoría asociados con:

a) Las reacciones emocionales, principalmente miedo, incomodidad, dolor, trauma, enojo e inseguridad.
b) Las actoras involucradas principalmente eran mujeres.
c) Los componentes del fenómeno pueden ser la violencia, abuso, falta de consentimiento y agresión.
d) Las acciones y prácticas incluidas eran violación, hostigamiento, manoseo o maltrato, por mencionar las más señaladas.

Es interesante que la palabra *calle* tuvo un peso semántico de 68 veces, lo que da cuenta de que, en la población participante, el acoso sexual pudo asociarse más con un contexto externo al entorno universitario. Hace falta realizar un análisis a mayor profundidad de las respuestas, así como realizar un análisis diferenciado por sexo y semestre. También hace falta completar su aplicación en estudiantes de otras carreras, en académicos, administrativos y autoridades institucionales.

Conclusiones

El estudio del acoso sexual mediante redes semánticas nos permite abordar un concepto controvertido que, a pesar de estar definido legalmente, tiene problemas para ser reconocido socialmente en la práctica y aún más para ser abordado de manera adecuada, principalmente por las preconcepciones derivadas de la socialización de género, en donde se ve al hombre como activo, conquistador y con derechos sobre la mujer y su cuerpo, y a la mujer como incitadora y culpable de la violencia sexual que recibe.

Estas ideas silencian a la víctima, la aíslan y la colocan en una posición de mayor vulnerabilidad ante la sensación de aislamiento, soledad, desesperación, confusión e incertidumbre, lo que dificulta la atención oportuna, por tanto, el acoso sexual continúa.

El uso de las redes semánticas como herramienta de investigación permite acceder a los significados que se tienen en un grupo específico con características socioculturales compartidas, realizar comparaciones entre grupos y hacerlo reduciendo el sesgo de la deseabilidad social. De manera tal que las redes semánticas se proponen como una herramienta adecuada para estudiar el concepto de acoso sexual en distintas poblaciones del entorno universitario, mujeres, hombres, estudiantes de distintas carreras y semestres, académicos, administrativos y autoridades con el fin de tener un panorama inicial del problema.

Entender cómo distintos grupos conceptualizan y significan el acoso sexual nos permitirá diseñar estrategias específicas que incidan en las políticas y protocolos de acción en los distintos entornos universitarios.

Referencias

Andersen, T. (2013). "Reflexiones sobre la reflexión con familias". En: S. McNamee y K. J. Gergen (Eds.), *La terapia como construcción social* (pp. 77-91). Paidós.

Anderson, H. y Goolishian, H. (1996). "El experto es el cliente: La ignorancia como enfoque terapéutico". En: S. McNamee y K. J. Gergen (Eds.), *La terapia como construcción social* (pp. 45-59). Paidós.

Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Anagrama.

Chomsky, N. (1997). *El conocimiento del lenguaje*. Altaya.

Diema, K. K. & Mavis, D. M. (2023). Students' experiences of sexual harassment: a descriptive cross-sectional study in a college of education, Ghana. *Heliyon*, *9*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14764

Figueroa, J. G., González, E. G. y Solís, V. M. (1981). Una aproximación al problema del significado: Las redes semánticas. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *13*(3), 447-458.

Grech, E., Pace, A., Attard, M., & Cuschieri, S. (2023). Gender inequality and sexual harassment: A reality in medical school in 2022? A Malta single-center study. *Ethics. Medicine and Public Health*, *27*, 1-9, https://doi.org/10.1016/j.jemep.2023.100888

Herrera, A., Pina, A., Herrera, C. y Expósito, F. (2014a). ¿Mito o realidad? Influencia de la ideología en la percepción social del acoso sexual. *Anuario de Psicología Jurídica, 24*, 1-7.

Herrera, C., Herrera, A., & Expósito, F. (2014b). Stop Harassment! Men's reactions to victims' confrontation. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, *6*, 45-52.

Karami, A., White, C. N., Ford, K., Swan, S., & Espinela, M. Y. (2020). Unwanted advances in higher education: Uncovering sexual harassment experiences in academia with text mining. *Information Processing and Management*, *57*, 1-16. https://doi.org/10.1016/j.ipm.2019.102167

Lonsway, K. A., Cortina, L. M., & Magley, V. J. (2008). Sexual harassment mythology: Definition, conceptualization, and measurement. *Sex Roles, 58*, 599-615. http:// dx.doi.org/10.1007/s11199-007-9367-1

Ochoa-Ávalos, M. C. y Calonge-Reillo, F. (2014). La violencia contra las mujeres en la región occidente, México: Entre la inoperancia institucional y el conservadurismo social. *Acta Sociológica*, *65*, 121-150.

Palomino, F. (2012). Acoso sexual en México. Análisis y propuestas. *En-claves del Pensamiento, 6*(12), 133-157.

Phillips, S. P., Webber, J., Imbeau, S., Quaife, T., Hagan, D., Maar, M., & Abourbih, J. (2019). Sexual Harassment of Canadian Medical Students: A National Survey. *EClinical Medicine*, *7*, 15-20. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2019.01.008

Phillips, S. P. (2020). When will it ever end? And how? Sexual harassment of female medical faculty. *EClinical Medicine*, *20*, 1-2. https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100304

Pina, A., Gannon, T. A., & Saunders, B. (2009). An overview of the literature on sexual harassment: Perpetrator, theory, and treatment issues. *Aggression and Violent Behavior*, *14*(2), 126-138. https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.01.002

Quintero, H. Y., Tirado, P. K., Vázquez, O. S. y Leal, O. A. (2024). Significados del acoso sexual en estudiantes universitarios. Un estudio a través de redes semánticas. *Jóvenes en la Ciencia, 28,* 1-14. https://doi.org/10.15174/jc.2024.4558

Rostami, F. (2021). An analysis of sexual harassment on Iranian campuses. *International Journal of Educational Development, 87*, 1-8. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102498

Treviño-Tijerina, M. C., Chávez-González, G., & de la Cruz-Maldonado, M. E. (2017). Violent socialization at school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *237*, 931-938. https:// doi: 10.1016/j.sbspro.2017.02.131

Vera-Noriega, J. A., Pimentel, C. E. y Batista de Albuquerque, F. J. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, *1*(3), 439-451.

6

Violencias contra las mujeres en las universidades

Alba Luz Robles Mendoza
Yazmín Alejandra Quintero Hernández
Ingrid Lorena Cruz Triviño
Nina Margarita Hernández Martínez
Nubia Carolina Rovelo Escoto
Flabia Andrea Rodríguez

Introducción

Este capítulo analiza críticamente las múltiples formas de violencia de género en las instituciones de educación superior. Para ello, integra un marco tipológico ampliado, revisa la evidencia empírica y contrasta la operatividad entre protocolos y prácticas en universidades de México y Colombia. El estudio examina manifestaciones físicas, sexuales, psicológicas, económicas, simbólicas, digitales e institucionales, el impacto en las trayectorias académicas y las lagunas procedimentales que derivan en la revictimización. A partir de este diagnóstico, se proponen medidas operativas como la actualización de protocolos (con énfasis en el ámbito digital), la implementación de medidas cautelares ágiles, la preservación de evidencia electrónica, la certificación de equipos interdisciplinarios, los indicadores públicos y de auditoría externa, y las estrategias de prevención curricular. Finalmente, se discuten los dilemas éticos

de las relaciones sexo-afectivas entre docentes y estudiantes, proponiendo una agenda de investigación aplicada para evaluar las estrategias de intervención desde dimensiones estructurales y culturales.

La violencia como fenómeno relacional, institucional y tecnológico

La violencia contra las mujeres en entornos universitarios se configura como un fenómeno complejo que articula actos directos, dinámicas culturales y omisiones institucionales. Lejos de ser episodios aislados, estas violencias se reproducen a través de jerarquías académicas, prácticas curriculares, lógicas reputacionales y mediaciones tecnológicas. Este capítulo propone un hilo conductor que articula definiciones, evidencia, diseño de protocolos y propuestas operativas. Bajo esta premisa, las definiciones institucionales condicionan las rutas procedimentales. Estas, a su vez, configuran la experiencia de las víctimas, la cual modula la confianza institucional, y dicha confianza condiciona la disposición a denunciar y la posibilidad de prevención efectiva.

Las instituciones de educación superior mantienen estructuras, prácticas y procedimientos que dificultan la prevención, identificación, atención y reparación de las múltiples formas de violencia contra las mujeres. Esta insuficiencia afecta la integridad física y psicológica de las víctimas, su desempeño académico, su permanencia educativa y la legitimidad institucional.

El objetivo general de este capítulo es analizar críticamente las formas contemporáneas de violencia de género en universidades, contrastar respuestas institucionales en México y Colombia y proponer estrategias integradas, con base en derechos humanos, perspectiva de género y evidencia psicosocial.

Marco conceptual integrado: tipología, determinantes y relaciones causales

La violencia contra las mujeres en entornos universitarios se define operacionalmente como cualquier acto o conducta físico, sexual,

psicológico, económico, simbólico, digital o institucional que cause daño, humillación, privación de libertades o subordinación en razón de género y que ocurra en espacios vinculados a la vida universitaria (aulas, servicios, actividades extracurriculares, plataformas digitales, instancias estudiantiles) (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2013; Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2023).

Algunas tipologías integradas son las siguientes:

a) *Violencia física:* uso de fuerza que provoca daño corporal.
b) *Violencia sexual:* acoso, hostigamiento, abuso y agresión sexual; incluye relaciones entre pares y relaciones con asimetrías jerárquicas.
c) *Violencia psicológica/emocional:* humillaciones, amenazas, control, *gaslighting*.
d) *Violencia económica/patrimonial:* control o privación de recursos, condicionamiento de apoyos académicos o financieros.
e) *Violencia simbólica y curricular*: reproducción institucional de estereotipos, currículo oculto, prácticas formativas que legitiman subordinaciones (Robles y Porras, 2012).
f) *Violencia digital:* ciberacoso, difusión no consentida de imágenes íntimas, *doxxing*, amenazas y vigilancia digital (Gómez-Cruz, 2023; Juvera-Ávalos *et al*., 2023).
g) *Violencia institucional:* omisiones, procesos revictimizantes, asignación de carga probatoria a la denunciante, encubrimiento y fallas en medidas cautelares (Varela, 2019).

Las manifestaciones de violencia emergen de la confluencia de determinantes estructurales (patriarcado y jerarquías académicas), culturales (estereotipos de género y currículo oculto), organizacionales (falta de transparencia institucional y protección reputacional) y tecnológicos (amplificación mediante plataformas digitales). Estas dimensiones interactúan de manera sistemática: la violencia simbólica facilita las microagresiones; la violencia digital intensifica la revictimización, y la violencia institucional se manifiesta cuando los procedimientos y rutas priorizan la defensa de la imagen institucional sobre la protección de las víctimas.

Evidencia empírica: prevalencia, subregistro y efectos en la trayectoria académica

Estudios de clima y encuestas internacionales reportan tasas significativas de acoso y violencia sexual en poblaciones universitarias, con elevados niveles de subregistro y baja formalización de denuncias (Cantor *et al*., 2020; Kearl, 2018). En el ámbito regional, datos de salud pública indican que una parte sustantiva de mujeres en edad universitaria ha sufrido violencia sexual y/o de pareja a lo largo de su vida, lo que impacta directamente en las cohortes estudiantiles (OMS, 2013; Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2023). Esta baja incidencia de denuncias formales se explica por el miedo a las represalias, la desconfianza en la eficacia de los procesos de denuncia institucional, las posibles repercusiones académicas y la estigmatización. Asimismo, la percepción de que los procesos son prolongados y opacos trasladan la carga probatoria hacia la denunciante y reduce la disposición a recurrir a los canales oficiales.

Esta problemática conlleva graves consecuencias en tres niveles: *individuales*, como el trastorno de estrés postraumático, la ansiedad y la depresión; *académicas*, que incluyen disminución del rendimiento y abandono escolar; y *colectivas*, manifestadas en el deterioro del clima institucional y la pérdida de confianza en las autoridades (Heise *et al*., 1999; Vázquez *et al*., 2021).

Por otro lado, la digitalización de la vida académica ha creado modalidades específicas de violencia: *grooming*, difusión no consentida de imágenes íntimas, *doxxing* y campañas de difamación en redes. Estas modalidades requieren protocolos que reconozcan evidencia electrónica y establezcan procedimientos técnicos para su preservación y cadena de custodia (Gómez-Cruz, 2023; Juvera-Ávalos *et al*., 2023).

En cuanto a las implicaciones para las políticas universitarias, la evidencia demanda la creación de sistemas de información institucional que integren datos administrativos, encuestas de clima y seguimiento longitudinal. Estas herramientas son esenciales para evaluar el impacto de las medidas cautelares, el acompañamiento psicosocial y la efectividad de las sanciones.

Evaluación crítica de protocolos institucionales: funciones, vacíos y buenas prácticas

Dentro de las funciones esperadas de un protocolo universitario se encuentran:

- Definir rutas claras de atención, investigación y sanción
- Garantizar medidas cautelares inmediatas
- Preservar confidencialidad y seguridad
- Precisar competencias y perfiles del personal responsable
- Establecer mecanismos de seguimiento, evaluación y rendición de cuentas (Varela, 2019).

Por otro lado, los vacíos recurrentes de estos protocolos son:

- Ambigüedad en estándares probatorios y traslado de la carga probatoria a la denunciante, lo que induce revictimización
- Falta de plazos y responsables definidos para la implementación de medidas cautelares
- Carencia de criterios de competencia y certificación para equipos interdisciplinares (psicológico, jurídico, peritaje digital)
- Omisión del ámbito virtual y ausencia de procedimientos claros para preservación de evidencia electrónica
- Falta de indicadores públicos que permitan evaluar gestión de casos, tiempos de resolución y medidas adoptadas (Acuña *et al.*, 2022).

Asimismo, los protocolos que priorizan las garantías procesales por encima de las medidas precautorias concretas exponen a la denunciante a riesgos reales, tales como la revelación temprana de su identidad, la prolongación de los procedimientos sin protección y las exigencias probatorias desproporcionadas. Por el contrario, algunas buenas prácticas en protocolos integrales incluyen las medidas cautelares inmediatas, el acompañamiento psicosocial continuado, la asesoría jurídica y la preservación de evidencia digital. Estas intervenciones, sujetas a plazos procesales definidos, generan mejores indicadores de percepción de seguridad y fortalecen la confianza institucional (Universidad

de Guanajuato [UG], 2021; Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2022).

Comparación operativa México-Colombia: pertinencia, convergencias y divergencias

A continuación, se presenta un análisis comparado entre México y Colombia, países cuya trayectoria normativa ha desarrollado marcos institucionales y protocolos en universidades representativas, que permiten una evaluación cotejada de diseño y ejecución. México y Colombia comparten retos en torno a la violencia de género de larga data, procesos de movilización estudiantil y demandas por mayor protección en espacios educativos, lo cual hace pertinente comparar respuestas institucionales en contextos sociojurídicos análogos.

Instituciones de ambos países, –en México: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) y la Universidad de Guanajuato (UG); y en Colombia: la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional, la Pontificia Universidad Javeriana y la Universidad de Ibagué– han publicado protocolos y reportes que permiten contrastar definiciones, alcances, herramientas procesales y medidas de protección. Estos documentos ofrecen evidencias para una comparación aplicada, la cual permite identificar elementos que favorecen la efectividad institucional (como la inclusión de espacios virtuales, medidas cautelares eficaces y equipos interdisciplinares) frente a aspectos que tienden a reproducir la revictimización, tales como las cargas probatorias excesivas y la opacidad procesal. Este diagnóstico orienta recomendaciones específicas para el ajuste de protocolos en ambos contextos (Acuña *et al*., 2022; Varela, 2019).

La comparación no busca homogeneizar realidades ni minimizar diferencias culturales o legales; se centra en la estructura, el contenido y los resultados observables de los instrumentos institucionales universitarios para derivar propuestas mejor adaptadas a contextos nacionales e internacionales.

Protocolos de intervención de violencia de género en entidades universitarias de Colombia

La violencia basada en género tiene lugar no solo en el ámbito familiar y laboral, sino también ha trascendido al ámbito educativo. Las instituciones de educación superior (IES) constituyen un campo fértil para las prácticas discriminatorias y violentas contra las mujeres, pues no existe una completa materialización de las disposiciones contenidas en los avances normativos.

En este apartado, se presentarán los protocolos de actuación para los casos de violencias basadas en género en IES de la Universidad de los Andes, la Universidad Nacional con sede en Bogotá, la Pontificia Universidad Javeriana también localizada en Bogotá y la Universidad de Ibagué.

La comparación se realizó teniendo en cuenta ocho categorías:

- Exposición de motivos con base en el marco legal e institucional
- Principios orientadores
- Objetivo del protocolo
- Canales o medios de atención para la recepción de denuncias
- Medidas sancionatorias aplicadas a los agresores
- Derechos de las víctimas
- Ámbito de aplicación e instancias institucionales para la recepción
- Manejo y acompañamiento de los casos.

Los nombres de los protocolos en las universidades revisadas son similares. Para la Universidad de los Andes se denomina "Protocolo para casos de maltrato, acoso, amenaza, discriminación, violencia sexual o de género (MAAD)", aprobado en 2019. Por su parte, la Universidad Nacional de Colombia cuenta, desde 2017, con el "Protocolo para la prevención y atención de casos de violencias basadas en género y violencias sexuales". En la Universidad de Ibagué, el instrumento del 2020 se titula "Protocolo de prevención, detección, denuncia, atención y sanción a la violencia basadas en género", mientras que la Pontificia Universidad Javeriana implementó en 2018 el "Protocolo para la prevención, atención, acompañamiento, orientación y seguimiento de casos

de violencias y discriminación". Todos los documentos presentan una tendencia a asignar la carga probatoria a la víctima, privilegiando el principio jurídico *onus probandi*; es decir, la carga de la prueba señala que quien está obligado a probar un determinado hecho es quien denuncia; esta situación ignora las asimetrías de poder inherentes a la violencia de género.

Asimismo, en todos los protocolos mencionados, existe una nociva práctica en la implementación de la ruta para la recepción de denuncias consistente en la escasa credibilidad conferida a las aseveraciones de las víctimas y el tratamiento inadecuado de estas cuando procuran colaborar en la investigación de los hechos. La violencia de género ejercida en el contexto universitario se convierte entonces en una violencia institucional cuando la universidad sostiene la lógica de control y silenciamiento sobre las mujeres, posibilita la reproducción de nuevas violencias a través de rutas de atención cuyos procesos son gravosos, invisibiliza las diferencias de poder que perpetúan estos tipos de violencias y responsabilizan a las víctimas por romper el estado de "normalidad" institucional a través de su voz.

De los protocolos analizados, solamente la Universidad de los Andes y la Universidad Nacional de Colombia incluyen de forma específica, en su ámbito de aplicación, las conductas efectuadas en espacios virtuales. Este aspecto resulta particularmente importante debido a la vertiginosa incorporación de las tecnologías de la información en la actualidad; esto implica que la institución reconoce que una conducta violenta puede ser cometida fuera del campus físico universitario, validando el entorno digital como un espacio sujeto a regulación y protección.

En este sentido, la presencia de un protocolo o de una política institucional no garantiza la inexistencia del impacto emocional en las víctimas derivado de las actividades emprendidas por la universidad. Es probable que se genere victimización secundaria como resultado de los estereotipos, prejuicios o en general del sistema de creencias del equipo de profesionales que acompañan la participación de las víctimas en el proceso. Lo anterior, considerando que actualmente en los protocolos no se deja taxativamente definido el conjunto de condiciones, cualidades y competencias que deben cumplir los equipos encargados de la atención y abordaje de los casos.

Dado que ya se ha establecido como criterio para la acreditación institucional de alta calidad de las universidades, y en general de las IES, la ejecución eficiente y ostensible de acciones concretas, de medidas y actividades tendientes a eliminar las desigualdades en razón de género. El reto actualmente es que estas políticas y protocolos se distancien de la elaboración convencional en escritorio, a puerta cerrada y, en cambio, se construyan a partir de la escucha de todos los actores de la comunidad educativa, bajo la premisa del pleno reconocimiento de la ocurrencia de estas violencias en el escenario universitario, teniendo como principio orientador su desnaturalización, y con ello, fomentar el surgimiento de un cambio estructural que garantice el acceso de las víctimas a la justicia y al apoyo institucional.

En los protocolos revisados no se estipulan de forma clara los derechos de las víctimas, así como tampoco describen los diferentes tipos de violencia. Si bien el protocolo como documento por sí mismo no es un elemento transformador, sí constituye un avance en términos de reconocimiento de la violencia basada en género como un hecho sistemático y presente en la cotidianidad de la vida universitaria, por tanto, es plausible de ser analizado, investigado e intervenido.

Protocolos de intervención de violencia de género en entidades universitarias de México

En los últimos años, el incremento de denuncias por violencia de género en México ha sido relevante, siendo importante una respuesta institucional ante esta problemática. Varela (2019) realizó una investigación exhaustiva sobre la normatividad institucional y los mecanismos formales para actuar frente a este tipo de violencia. Analizó 35 universidades públicas y 10 privadas de toda la república mexicana, encontrando que el 49% (17 universidades) no tienen protocolos de atención de la violencia de género, 28% tienen un protocolo formal (10 universidades) y 23% (ocho universidades) tienen un protocolo parcial; es decir, presentan alguna deficiencia; por ejemplo, no atienden a toda la comunidad o no es un instrumento público universitario. Estos datos reflejan la poca participación de las autoridades universitarias para transparentar los

problemas de violencia de género en las universidades y la resistencia para atender estos tipos de violencia, además de la minimización para actuar frente a las discriminaciones y desigualdades de género existentes.

En ese contexto, la Ley General de Educación Superior del 2021, en sus artículos 42 y 43, establece como obligación para todas las IES mexicanas que cuenten con protocolos, instancias de atención y personal capacitado para prevenir, atender y sancionar la violencia de género. Por ello, es necesario establecer una guía de actuación dirigida a las personas servidoras públicas de la Administración Pública Federal, en el ámbito de sus competencias, para brindar atención a las víctimas de violencia de género, con base en los instrumentos internacionales y nacionales en materia de derechos humanos, que dé como resultado un mecanismo para prevenir, atender y sancionar esas conductas, y que garantice el acceso de las personas a una vida libre de violencia en el servicio público (Secretaría de Gobernación, 2020).

Asimismo, el Comité de Derechos Humanos recomendó al Estado mexicano asegurar que todos los hechos violentos en contra de mujeres y niñas sean investigados con perspectiva de género y de manera diligente, pronta, exhaustiva e imparcial; que los autores sean enjuiciados y sancionados, y que las víctimas puedan obtener asistencia, medios de protección y una reparación integral.

La perspectiva de género será la metodología y mecanismo de acción que permita identificar, cuestionar y valorar la discriminación, desigualdad y exclusión de las mujeres; así como las acciones que deben emprenderse para actuar sobre los factores de género y crear las condiciones de cambio que permitan avanzar en la construcción de la igualdad de género (Secretaría de Gobernación, 2020).

Como ejemplo de los protocolos en México, se analizará el de la UNAM. Este instrumento se sustenta en un marco normativo internacional que incluye la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1981) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará, 1995). Bajo este referente jurídico, la Universidad se compromete a adoptar las políticas y medidas administrativas necesarias con el fin de prevenir, sancionar y erradicar la violencia de género en todas sus manifestaciones.

El "Protocolo para la atención en casos de violencia de género" de la UNAM, creado en 2016, estableció las acciones y la ruta de atención para prevenir, denunciar y sancionar las agresiones contra las mujeres. De acuerdo con el Informe 2023 de la Defensoría de Derechos Universitarios, se realizaron 1211 asesorías de orientación jurídica, se identificaron 5652 eventos relacionados con violencia de género, de los cuales solo 245 se formalizaron como quejas específicas. Estos datos visibilizan que la problemática afecta tanto a las mujeres como a las personas de la diversidad sexogenérica, lo que impulsó la actualización del instrumento en noviembre de 2022. Actualmente, se llama "Protocolo de atención integral para casos de violencia en razón de género". Su objetivo principal es informar sobre la ruta de atención, investigación y sanción de casos de violencia por razón de género para el fomento de una cultura de respeto e igualdad de género en espacios universitarios.

Este protocolo busca informar sobre los mecanismos para orientar, asesorar y acompañar a personas en situación de violencia en razones de género, dar a conocer las instancias responsables de la prevención, atención, investigación y sanción de los casos específicos, registrar las quejas que correspondan a estos hechos de violencia y contribuir en el ejercicio efectivo de los derechos de igualdad y no discriminación (UNAM, 2022).

Otro instrumento relevante en el contexto mexicano es el implementado por la UAQ, cuyo "Protocolo de actuación e intervención en materia de violencia de género" inició en 2018. Tras una segunda versión en 2020, el documento tuvo una reestructuración en 2022 (UAQ, 2022). Este marco normativo sentó las bases para la creación de la Unidad de Atención a la Violencia de Género (UAVIG), la cual brinda atención a las denuncias de estudiantes, docentes y personal administrativo mediante un equipo multidisciplinario.

Por último, el "Protocolo de atención en casos de violencia de género" de la UG, creado en 2019, ofrece acompañamiento, atención y apoyo legal y psicológico a las víctimas de este tipo de violencia (UG, 2019). Este instrumento ofrece un mecanismo efectivo para que la comunidad universitaria conozca su existencia, atendiendo principalmente a la incertidumbre relacionada con qué hacer y con quién acudir en caso de violencia de género, mediante una guía visible, fácilmente localizable en

la página web de la Universidad, accesible, abierta y altamente socializada en la comunidad universitaria; además, tiene el acierto de contar con un área específica para tratar y dar seguimiento a los casos de violencia de género.

Si bien hace falta asegurar que toda la comunidad universitaria conozca la legislación institucional, nacional e internacional en materia de violencia de género, violencia contra la mujer, acoso y hostigamiento sexual –mucho del cual se ha naturalizado, normalizado y tolerado a lo largo de la historia– consideramos que la creación de estos instrumentos es un camino que permitirá visibilizar la violencia de género y contribuir a su erradicación.

De manera general, se identifican áreas de oportunidad en la mayor parte de los protocolos revisados, particularmente en lo respectivo a la protección efectiva de las víctimas. Por ejemplo, los procedimientos suelen realizar entrevistas con las partes (acusadora y acusada) y testigos para la recolección de evidencia, sin especificar cuáles serán consideradas pruebas válidas y cómo determinar la responsabilidad. El segundo punto radica en los mecanismos para proteger la confidencialidad de quien denuncia y el derecho al debido proceso de la parte acusada, la cual, al tener por escrito los detalles de la acusación y la identidad de quien acusa, puede representar un riego permanente o temporal para la denunciante. Asimismo, en el caso de los servidores públicos, la admisión de responsabilidad conlleva el cese inmediato. En este sentido, cobra relevancia considerar cuántas personas acusadas admiten responsabilidad y cuáles son las pruebas que determinan la existencia de violencia, hostigamiento y/o acoso sexual en ausencia de dicha confesión (Blanco, 2018).

Resultados del contraste entre casos seleccionados

A continuación, se describirán los resultados de la revisión de los protocolos de ambos países de forma comparativa.

De acuerdo con los diseños del protocolo y marco jurídico tenemos los siguiente:

a) *Colombia:* los protocolos universitarios analizados muestran inclusión progresiva de categorías de violencia, aunque varios

documentos evidencian prácticas que asignan carga probatoria a la víctima y presentan rutas complejas para la denuncia (Acuña *et al*., 2022). Solo en dos protocolos se incorporan expresamente el ámbito virtual en su ámbito de aplicación.

b) *México:* la existencia de un marco legal federal establece obligaciones claras para las IES, lo que hace que las universidades como la UNAM hayan actualizado sus protocolos hacia modelos integrales; sin embargo, la implementación efectiva varía ampliamente entre instituciones; estudios nacionales evidencian que un número significativo de universidades no contaba con protocolos completos o públicos (Varela, 2019).

Sobre las medidas de protección y confidencialidad se encontró:

a) *Colombia:* algunos protocolos incluyen medidas preventivas y de protección, pero la tipificación de medidas cautelares y su activación inmediata no siempre están estandarizadas, lo que puede dilatar la protección efectiva.
b) *México:* los protocolos institucionales recientes enfatizan la atención integral y establecimiento de rutas de acompañamiento; empero, la tensión entre derecho a la defensa del acusado y protección de la víctima demanda claridad sobre resguardos comunicacionales y confidencialidad.

En cuanto a las competencias del equipo de atención, en ambos países se observa ausencia de estándares claros sobre la formación y certificación del personal encargado de atención e investigación, lo cual limita la calidad técnica y la consistencia de las intervenciones (Acuña *et al*., 2022).

Asimismo, sobre el ámbito virtual y evidencia electrónica, la variabilidad en la inclusión del ámbito virtual se encuentra en ambos países que incorporan explícitamente conductas en plataformas digitales, muestran mayor capacidad para activar acciones de mitigación temprana y preservan evidencias electrónicas durante la investigación.

En cuanto a la transparencia y rendición de cuentas:

a) *Colombia:* los protocolos de las IES presentan limitaciones en rendición pública y seguimiento de casos; las prácticas de opacidad pueden reducir la confianza institucional.

b) *México:* los avances en algunas universidades con reportes y cifras visibles de sus protocolos, como, por ejemplo, el de la UNAM, permite una visibilidad de su efectividad y transparencia en sus procesos; aunque no todas las IES muestran indicadores públicos.

A modo de conclusión de contraste, en ambos países se presentan avances normativos y de reconocimiento de la problemática, así como limitaciones comunes: procedimientos complejos, vacíos sobre medidas cautelares y confidencialidad, y falta de estándares formales para equipos de atención. Las diferencias residen en niveles de institucionalización y en la rapidez de actualización normativa frente a modalidades digitales de violencia.

Este análisis comparativo facilita la identificación de prácticas transferibles y trampas institucionales recurrentes en contextos sociopolíticos regionalmente análogos, como se puede apreciar en el cuadro 6.1.

Cuadro 6.1. Análisis comparado de protocolos institucionales de universidades mexicanas y colombianas

Tema	México	Colombia
Marco jurídico nacional	Ley General de Educación Superior (LGES, 2021) obliga a IES a contar con protocolos; actualizaciones institucionales (p. ej., UNAM)	Protocolos institucionales desarrollados en universidades representativas; heterogeneidad operativa
Inclusión del ámbito virtual	Tendencia a incorporar la dimensión digital; práctica heterogénea entre IES	Algunas universidades incorporan explícitamente lo virtual; no sistemático
Medidas cautelares	Protocolos recientes incluyen medidas; implementación desigual	Medidas a menudo poco estandarizadas; ejecución variable
Preservación de evidencia electrónica	Procedimientos emergentes en algunas IES	Inclusión en ciertos protocolos; falta de homogeneidad
Transparencia e indicadores	Avances en algunas IES (reportes públicos); muchas IES sin indicadores	Escasez de indicadores públicos en varias instituciones

Fuente: elaboración propia.

En el cuadro 6.1 se pueden encontrar algunas interpretaciones analíticas:

a) *Convergencias:* reconocimiento del problema y existencia de protocolos que definen rutas y medidas.
b) *Divergencias:* capacidad institucional para implementar y transparentar procesos; México cuenta con un mandato nacional reciente que impulsa protocolos mientras que en Colombia la heterogeneidad institucional limita comparabilidad.
c) *Lección operacional:* la norma es necesaria pero la implementación efectiva depende de recursos, gobernanza y sistemas de evaluación.

La comparación identifica elementos técnicos transferibles (incluir ámbito digital, definir medidas cautelares, certificar equipos), pero subraya la necesidad de ajustes contextuales, según el marco legal y los recursos institucionales.

Aspectos éticos de las relaciones entre docentes y estudiantes

Varela (2019) menciona que los recintos universitarios son el reflejo de las sociedades en las que vivimos, donde las prácticas y dinámicas sociales se reproducen entre sus actores universitarios. El incremento de las denuncias de violencia de género en las universidades demuestra la existencia de grupos de apoyo en el acompañamiento y seguimiento de las denuncias, a través de distintas instancias para alzar la voz ante este tipo de violencia.

El fortalecimiento de la cultura de la denuncia exige acciones institucionales específicas, vertidas en los protocolos de atención de la violencia de género; sin embargo, las prácticas y relaciones personales de quienes integran la comunidad universitaria requieren de normas éticas y valores para una convivencia en torno a la igualdad de género, los derechos humanos, así como del respeto a la diferencia que permitan una armonía más equitativa entre todas las personas.

Un punto álgido e importante de analizar son los aspectos éticos de las relaciones entre docentes y estudiantes, poniendo en duda si son

factibles o deseables las relaciones sexoafectivas entre estos(as). Ante esta polémica, la filósofa Amia Srinivasan, originaria de Baréin, publicó el 3 de septiembre de 2021, en el periódico *New York Times,* un artículo titulado "What's wrong with sex between professors and students? It's not what you think" (¿Qué hay de malo en el sexo entre profesores y estudiantes? No es lo que piensas) y en 2022 el libro *El derecho al sexo* (Srinivasan, 2021, 2022). En ambos textos, Srinivasan presenta argumentos sobre las relaciones sexoafectivas entre docentes y estudiantes, sin importar la orientación sexual o expresión/identidad de género de las personas involucradas. En el artículo, indica que lo problemático y dañino de estos vínculos en los espacios universitarios, no solamente recae sobre la relación de poder, sino en la responsabilidad pedagógica del o la docente. Para Srinivasan, es necesario revisar tres argumentos sobre estas relaciones sexoafectivas en el ámbito universitario, que son los siguientes:

a) El primer argumento se puede entender a favor de estos vínculos, al considerar que ambas partes (docente-estudiante) son personas adultas, que pueden otorgar consentimiento y, más aún, que dicha relación se basa en un deseo genuino y hasta considerar la posibilidad de que existan sentimientos de amor romántico.
b) El segundo argumento también está a favor de estos vínculos, al considerar las nuevas demandas y transformaciones que impactan en el paradigma heteronormativo, promovidas por los movimientos feministas y de la diversidad sexual, dando espacio para desnaturalizar las expresiones sexogenéricas, como las relaciones sexoafectivas. Lo anterior nos remite al derecho a la libertad de decisión y/o expresión sexual de las personas adultas que optan por establecer un vínculo sexoafectivo.
c) El tercer argumento se presenta desde las posturas feministas y se pronuncia en contra de las relaciones sexoafectivas entre docente-estudiante, la principal razón es porque la relación o vínculo que se establece entre ambos es claramente desigual y basada en poder. Existe, por lo general, una relación de subordinación del estudiante al docente, relaciones entre personas dominantes y personas dominadas, además de que el consentimiento para este tipo de vínculo no sería válido porque de inicio estaría viciado.

Otros puntos que resultan problemáticos en las relaciones sexoafectivas entre docentes y estudiantes son, de acuerdo con la investigación de Bennett (2019), el conflicto de intereses y profesionalidad, ya que ponen en entredicho la objetividad académica, la equidad en las evaluaciones y calificaciones e incluso, puede generar desconfianza en la universidad, causando afectaciones a las personas involucradas y, por ende, al ambiente académico.

No obstante, a las dificultades ya señaladas se suma la ambigüedad normativa que prevalece en la mayor parte de las universidades respecto a las relaciones entre docentes y estudiantes como lo confirma el estudio realizado en Brasil por Carvalho y Scott (2025), que coincide con los resultados obtenidos por Masinire y Sánchez-Cruz (2023) en México, pues encontraron que incluso hay universidades donde consideran a las relaciones entre docentes y estudiantes susceptibles de ser catalogadas como hostigamiento sexual debido a todas sus implicaciones jurídicas.

Con relación a los protocolos de atención de la violencia de género revisados en el presente capítulo, a pesar de la ambigüedad en las normativas universitarias que no señalan ni sancionan las relaciones sexoafectivas entre docentes y estudiantes, la mayor parte de los protocolos coinciden en la necesidad de implementar mecanismos de prevención de todas las formas de abuso de poder para brindar protección integral a las personas en alguna condición de vulnerabilidad dentro de los entornos universitarios. Eso se puede lograr, según Bennett (2019) y Masinire y Sánchez-Cruz (2023), mediante programas que informen, sensibilicen y promuevan el consentimiento en cualquier relación sexoafectiva, además de establecer límites profesionales claros en las relaciones entre docentes y estudiantes.

Debido a las implicaciones éticas de las relaciones sexoafectivas entre docentes y estudiantes —marcadas por el desequilibrio de poder—, se considera necesario establecer regulaciones claras que prevengan la violencia de género. En este sentido, los protocolos universitarios deben integrar los riesgos de estas interacciones bajo una perspectiva feminista, de género y de derechos humanos.

Si bien los protocolos de género buscan prevenir, sancionar y erradicar la violencia en las universidades, nuestro propósito es reflexionar

sobre las relaciones sexoafectivas entre docentes y estudiantes con el fin de analizarlas a la luz de las experiencias colectivas de cada facultad.

Es de vital importancia abonar en la construcción de una ética del cuidado colectivo cuyo objetivo sea formar docentes y estudiantes con perspectiva de género, que los espacios educativos colaboren en desnaturalizar las relaciones de poder/jerarquías y que se habiliten espacios de diálogo entre todas las personas involucradas en el proceso educativo dentro del ámbito universitario. Se trata de una apuesta reflexiva, crítica y de ruptura de silencios sobre situaciones no deseables que ocurren en las instituciones de enseñanza superior.

Ética institucional y relaciones asimétricas: foco en las relaciones docente-estudiante

Las relaciones sexoafectivas entre docentes y estudiantes, como ya se ha indicado, implican asimetrías de poder que pueden viciar el consentimiento y generar explotación o favoritismo. Las jerarquías académicas condicionan el acceso a calificaciones, becas, proyectos y recomendaciones profesionales.

Para una adecuada regulación, se presentan algunas propuestas éticas y operativas:

- Establecer prohibiciones o regulaciones estrictas sobre relaciones en contextos de supervisión directa
- Crear procedimientos de reubicación académica que protejan la trayectoria de la persona denunciante
- Implementar formación obligatoria en ética del poder y conflicto de interés para el personal académico
- Poner a disposición los canales confidenciales de asesoría y soporte que garanticen la protección de la carrera académica de la denunciante.

Estas medidas deben incorporarse en protocolos como medidas preventivas y de protección, cuya finalidad sea evitar que la denuncia resulte en penalizaciones académicas exclusivamente para las víctimas.

Propuestas operativas integradas: coherencia entre diagnóstico, evidencia y medidas

Las propuestas presentadas a continuación buscan proveer a los protocolos institucionales de género de un paquete de medidas normativas, procedimentales y formativas, cuyo valor dependerá de su implementación simultánea y articulada.

a) Actualización normativa y operativa de protocolos:
   - Incluir explícitamente el ámbito virtual y procedimientos para preservación y cadena de custodia de evidencia electrónica
   - Establecer medidas cautelares concretas, plazos máximos y responsables institucionales
   - Precisar estándares mínimos de prueba y procedimientos de investigación que mitiguen la carga probatoria desproporcionada.

b) Proporcionar capacitación certificada y equipos interdisciplinares:
   - Programas de entrenamiento obligatorios y periódicos para el personal responsable, estableciendo criterios de certificación y evaluación externa
   - Integrar peritaje digital y criterios técnicos para preservación de evidencia
   - Proveer de acompañamiento psicosocial y continuidad académica
   - Atención psicológica garantizada por periodos definidos, asesoría jurídica y alternativas académicas (reasignación de tutorías y ajustes de evaluación).

c) Prácticas basadas en la transparencia mediante indicadores y auditoría externa:
   - Publicación anual de indicadores desagregados por número de quejas, tiempos de resolución, medidas cautelares y sanciones
   - Auditoría externa y participación estudiantil en procesos de evaluación.

d) Prevención curricular y cultura institucional:
   - Integración transversal con perspectiva de género en los planes de estudio; formación obligatoria sobre consentimiento y ejercicio responsable del poder

- Revisión crítica de contenidos para identificar y eliminar contenidos curriculares ocultos de violencia de género.

e) Regulación de relaciones asimétricas:
   - Políticas institucionales claras sobre relaciones docente-estudiante en contextos de supervisión, con procedimientos de gestión de conflictos de interés, así como de relaciones asimétricas entre los géneros.

f) Articulación interinstitucional:
   - Coordinación con servicios de salud, fiscalías jurídicas y organizaciones sociales para garantizar una atención integral.

La evaluación debe emplear metodologías mixtas, encuestas de clima periódicas, análisis documental de casos, entrevistas semiestructuradas y auditorías externas. Se recomiendan diseños longitudinales para medir efectos en tasas de denuncia, permanencia académica y percepción de seguridad.

Aportes, tensiones y preguntas pendientes

Como parte del trabajo de este capítulo, se ofrecen los siguientes aportes:

a) Proponer un enfoque sistémico que articule tipología, evidencia y praxis institucional como base para transformar protocolos en herramientas operativas.
b) Destacar la urgencia de reconfigurar la noción de evidencia ante la expansión de la violencia digital y la necesidad de capacidades técnicas en peritaje digital.
c) Priorizar la operacionalización y evaluación continua por encima del enunciado normativo como criterio de eficacia institucional.

La tensión entre el derecho a la defensa y la necesidad de medidas cautelares inmediatas exige marcos que definan plazos y supervisión imparcial. Asimismo, es preciso reconocer que la normativa no transforma automáticamente las prácticas culturales, ya que ello requiere inversiones sostenidas en formación y gobernanza. Además, dado que los modelos eficaces en las universidades grandes no siempre son

transferibles a instituciones con recursos limitados; se debe considerar la posibilidad de establecer protocolos escalables.

De este análisis, inevitablemente surgen las siguientes preguntas para investigaciones futuras: ¿qué modelos de preservación de evidencia electrónica demuestran mayor validez probatoria en procesos universitarios?, ¿cómo influye la transparencia institucional en la disposición a denunciar?, ¿qué intervenciones psicosociales reducen mejor el impacto académico y la probabilidad de abandono?, ¿cómo certificar eficientemente equipos interdisciplinares en contextos de recursos limitados? Estas interrogantes permiten concluir que los protocolos de género, para que sean efectivos, requieren de una justicia administrativa institucionalmente transparente y de confianza, humanamente reparadora (impacto académico), técnicamente rigurosa y operativamente viable.

Conclusiones

La evidencia converge en caracterizar la violencia contra las mujeres en las universidades como un fenómeno sistémico, resultado de la interacción entre jerarquías, prácticas culturales y fallas procedimentales. Las intervenciones aisladas no producen transformaciones sostenibles, hacen falta estrategias integradas sobre lo estructural, lo cultural y lo procedimental.

La eficacia institucional se define por la calidad de la implementación, rapidez de las medidas cautelares, preservación de evidencia, competencias certificadas y sistemas de seguimiento público. La existencia de protocolos es necesaria pero insuficiente. Es importante reconceptualizar evidencia en la era digital. La inclusión del ámbito virtual en definiciones y protocolos implica un cambio epistemológico; reconocer continuidad entre espacio físico y digital, actualizar estándares de prueba y formar capacidades en peritaje digital.

La regulación preventiva de relaciones sexoafectivas entre docentes y estudiantes en contextos de supervisión directa –combinada con medidas de protección académica– reduce riesgos estructurales vinculados al consentimiento viciado y protege las trayectorias de ambas partes. Además, la publicación de indicadores institucionales y auditoría externa constituyen mecanismos que coadyuvan a reconstruir la

confianza y evaluar el impacto. La opacidad reproduce silencios y protege reputaciones en detrimento de la seguridad; es decir, perpetúa la violencia basada en relaciones patriarcales y machistas, que transitan desde lo institucional a lo individual y viceversa.

La comparación México-Colombia indica que los principios técnicos son transferibles, pero requieren adaptación a marcos legales y recursos institucionales. La respuesta de las universidades debe combinar sanción y reparación con educación preventiva: revisión curricular, formación en consentimiento y promoción de prácticas de cuidado colectivo.

Es necesario desarrollar estudios longitudinales que analicen las evaluaciones costo-efectividad, ensayos sobre modelos de acompañamiento y análisis sobre preservación de evidencia digital, con el fin de construir una base empírica robusta que apunte a la mejora de políticas, su implementación y evaluación para incrementar las garantías acerca de la eliminación de todas las formas de violencia contra las mujeres en el ámbito universitario.

Asimismo, se recomienda actualizar los protocolos para incluir en el ámbito digital medidas cautelares, con plazos y responsables. También implementar la certificación obligatoria para equipos interdisciplinares y la respectiva auditoría externa anual. Se deben publicar los indicadores anuales desagregados y asegurar sistemas de información institucional.

Ante denuncias de violencia de género, la institución debe garantizar acompañamiento psicosocial permanente y medidas que protejan la trayectoria académica. Para que esto sea efectivo, resulta indispensable regular previamente las relaciones entre docentes y estudiantes, reconociendo que la falta de normativa en contextos de asimetría de poder genera conflictos de interés. Asimismo, es obligatorio incluir la perspectiva de género en los contenidos curriculares y ofrecer formación en ética y consentimiento.

Por último, se recomienda financiar investigaciones de implementación y evaluaciones longitudinales sobre el impacto de la violencia de género en las instituciones de educación superior.

Referencias

Acuña, C., Román, R., Cubillas, M. J. y Abril, E. (2022). Protocolo de actuación para analizar acciones preventivas en violencia de género en una universidad pública. *Revista de Psicología y Ciencias del Comportamiento de la Unidad Académica de Ciencias Jurídicas y Sociales, 13*(1), 61-75. https://doi.org/10.29059/rpcc.20220501-142

Bennett, A. (2019). Faculty Perceptions of Consensual Sexual Relationships Between University Faculty and Students. *Journal of Academic Ethics*, *17*, 331-343. https://doi.org/10.1007/s10805-019-09337-1

Blanco, R. (2018). Más allá de los protocolos contra las violencias de género. *Bordes, 1*(3), 9-14. https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/bordes/article/view/331

Cantor, D., Fisher, B., Chibnall, S., Townsend, R., Thomas, G., & Mason, M. (2020). *Report on the AAU Campus Climate Survey on Sexual Assault and Sexual Misconduct*. Association of American Universities.

Carvalho, M. & Scott, V. (2025). The Social Right to Education and Cases of Gender-Based Violence in Higher Education Institutions in Brazil. *Opinión Jurídica*, *24*(51), 1-17. https://doi.org/10.22395/ojum.v24n51a4371.

Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer "Convención de Belém do Pará". (1995). Asamblea General de la Organización de Estados Americanos, 5 de marzo. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/356555/convencion_belem_do_para.pdf

Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). (1981). Organización de las Naciones Unidas, 3 de septiembre. https://www.ohchr.org/sites/default/files/cedaw_SP.pdf

Defensoría de los Derechos Universitarios (2023). *Informe anual: Igualdad y atención de la violencia de género 2023*. UNAM. https://www.defensoria.unam.mx/web/informes/Informe-2023.pdf

Gómez-Cruz, B. M. (2023). Lo digital es político: universitarias frente a la violencia digital hacia las mujeres. *Revista Pueblos y Fronteras Digital, 18*, 106-127. https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2023.v18.640

Heise, L., Ellsberg, M., & Gottemoeller, M. (1999). A global overview of gender-based violence. *International Journal of Gynecology & Obstetrics, 58*(Suppl. 2), S5-S14.

Juvera-Ávalos, J., Salinas-Esparza, M. del C. y Cruz-Sánchez, I. (2023). Violencia digital en las universidades: claves desde el género y las alfabetizaciones digitales críticas. *Transdigital, 4*(8), 2-12. https://www.revista-transdigital.org/index.php/transdigital/article/view/229

Kearl, H. (2018). *The facts behind the #MeToo movement: A national study on sexual harassment and assault*. Stop Street Harassment.

Ley General de Educación Superior (LGES). (2021, última reforma). Diario Oficial de la Federación, 20 de abril (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges/LGES_orig_20abr21.pdf

Masinire, A., & Sánchez-Cruz, E. (2023). Subverting conventional gender-based violence reporting protocols: Clothesline complaints in higher education in Mexico. *South African Journal of Higher Education*, *37*(3), 183-197. https://doi.org/10.20853/37-3-4762

Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2023). *Violencia en razón de género*. https://unric.org/es/la-violencia-de-genero-segun-la-onu/

Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2013). *Global and regional estimates of violence against women: Prevalence and health effects of intimate partner violence and non-partner sexual violence*. OMS.

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2023). *Portal de datos de Enfermedades No Transmisibles y de Salud Mental*. Informe ENLACE. https://www.paho.org/es/enlace

Robles, A. L. y Porras, M. K. (2012). "Género y violencia". En: M. A. Dorantes, L. E. Torres y A. L. Robles (Coords.), *Condiciones de las Académicas. El caso de la FES Iztacala* (pp. 161-195). FES Iztacala, UNAM.

Secretaría de Gobernación. (2020, 3 de enero). Protocolo para la prevención, atención y sanción del hostigamiento sexual y acoso sexual. *Diario Oficial de la Federación*. https://www.gob.mx/cultura/documentos/nuevo-protocolo-para-la-prevencion-atencion-y-sancion-del-hostigamiento-sexual-y-acoso-sexual-2020

Srinivasan, A. (2021, 3 de septiembre). What's Wrong with Sex Between Professors and Students? It's Not What You Think. *The New York Times*. https://www.nytimes.com/2021/09/03/opinion/sexual-relationships-professors-students.html

Srinivasan, A. (2022). *El derecho al sexo*. Anagrama.

Universidad Autónoma de Querétaro. (UAQ). (2022). *Protocolo de actuación e intervención en materia de violencia de género*. https://www.uaq.mx/leyes/PROTOCOLO_29AGO.pdf

Universidad de Guanajuato. (UG). (2021). *Protocolo de Atención a casos de Violencia de Género*. https://www.ugto.mx/ugenero/images/pdf/protocolo-de-antencion-a-casos-de-violencia-de-genero-2021.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2022, 17 de noviembre). *Protocolo de Atención Integral para casos de Violencia en razón de Género en la Universidad Nacional Autónoma de México*. Gaceta UNAM https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2022/11/221117-suplemento-protocolo-para-atencion-integral-de-violencia-por-razones-de-genero.pdf

Varela, H. (2019). Las universidades frente a la violencia de género. El alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 238*(1), 49-80. https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2020.238.68301

Vázquez, A., López, G. y Torres, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado del conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51*(2), 299-326. https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.382

III

OTRAS APROXIMACIONES SOBRE GÉNERO

7

Contribuições do feminismo negro para uma práxis crítica das masculinidades

Aluísio Ferreira de Lima
Anderson Moraes Pires
Kevin Samuel Alves Batista

Introdução

As investigações sobre masculinidades devem reconhecer processos concomitantes e socialmente concorrentes, considerando a agência de grupos subordinados e marginalizados como frentes de tensionamento e resistência frente à hegemonia (Alves-Batista *et al.*, 2021, p. 24).

A masculinidade hegemônica se apresenta como uma instância idealizada na cultura patriarcal. Ela se configura como um referencial normativo que incorpora o ideal de *honra* de ser homem e ancora a ideologia de que todos os homens devem se posicionar em relação a ela, legitimando e sustentando a reprodução de feminilidades, travestilidades, transexualidades, lesbianidades enquanto condições inferiores e subordinadas. A transmissão desses ideais de masculinidade hegemônica ocorre, em parte, por meio de ícones televisivos, midiáticos e outros artefatos que funcionam como propagação de símbolos de autoridade.

Não por acaso, frente ao cenário político internacional de ascensão da extrema-direita e consequente aviltamento dos direitos humanos, os discursos masculinistas e as formas de produção de masculinidades hegemônicas e heterocêntricas têm ganhado força e visibilidade, como forma de retaliação aos anos de conquistas das mulheres. Contexto social e político em que personagens políticas como Donald Trump, Jair Messias Bolsonaro e Javier Milei performam, à despeito de todas as manifestações contrárias de diferentes movimentos sociais, em um cenário abertamente ultraconservador e contrário às lutas e conquistas históricas das mulheres.

Compreender, assim, as formas de reprodução dessa masculinidade violenta e destrutiva, mais ainda, vislumbrar outras formas de exercício das masculinidades e contribuir em sua propagação é uma tarefa importante, sobretudo, para uma Psicologia Social Crítica comprometida com a transformação das condições desiguais e degradantes das sociedades contemporâneas. Nestas discussões, faz-se necessário compreender as várias interseções dinâmicas de dominação-opressão. Afinal, a busca por práxis com homens e masculinidades alinhadas às realidades da *Améfrica Ladina* (Gonzalez, 1998) é um horizonte próprio das populações dissidentes e insurgentes à colonização global. Às margens dos grandes *commodities* do pensamento hegemônico, essas vidas apontam a necessidade de atentarmos às condições de produção das relações de gênero desses territórios, os quais exigem um olhar contextualizado, que dialogue com as histórias e emergências históricas dos povos tradicionais, populações negras, indígenas, LGBTQIA+ e periféricas.

Para tanto, esse campo deve avançar e incorporar às discussões sobre masculinidades a questão racial, uma vez que o ideal de masculinidade hegemônico patriarcal também se configura estruturalmente a partir da branquitude. Neste sentido, ao acolher contribuições de Lélia Gonzalez (1988); Angela Davis (2009; 2016; 2017; 2018); Bell Hooks[1] (2020; 2021); Jota Mombaça (2021); J. J. Bola (2020) e Saidiya Hartman (2022), referencias importantes para o feminismo negro contemporâneo, este escrito propõe traçar linhas que identificam como esses

[1] Decidiu-se manter a escrita do nome da autora Bell Hooks em formatação minúscula em respeito a sua decisão em vida acerca de sua obra. A autora se referia em minúsculo como defesa de maior visibilidade à obra do que a sua pessoa.

escritos potencializam os estudos feministas sobre homens e masculinidades. Em outras palavras, como essas contribuições possibilitam questionar, inevitavelmente, as normalidades, normatizações, generalizações e, principalmente, a forma colonizadora e hegemônica de conceber a existência, logo, as masculinidades que desconsideram o caráter plural e fluído dos gêneros e sexualidades.

Deste modo, no âmbito dos estudos e práticas com homens e masculinidades, compreende-se que os aportes do pensamento negro, e mais especificamente dos feminismos negros, são fundamentais para as contextualizações das lutas por equidade de gênero e produções de masculinidades de protesto (Connell & Messerschmidt, 2013), masculinidades insurgentes.

Crítica aos sistemas de dominação-opressão masculinistas e capitalistas

Acerca desses aportes, a filósofa e ativista estadunidense Angela Davis (2017) discursa, sob uma perspectiva interseccional, acerca da necessidade de compreensão do fenômeno da violência de gênero em relação às forças políticas nas relações sociais contemporâneas. O discurso intitulado "Nós não consentimos: a violência contra as mulheres em uma sociedade racista" nos oferece fortes subsídios para pensar que os fenômenos de violência contra as mulheres e violência masculina se relacionam direta e amplamente.

As produções de sujeitos generificados e racializados perpassam contextos de reconhecimento e violências estruturais marcantes, corporificando as desigualdades e materializando as opressões na sociedade das contradições, a sociedade capitalista. A autora supracitada ainda utiliza o poema de June Jordan para fazer um paralelo entre a violência neocolonialista e a violência sexual contra as mulheres. E defende, "não é possível apreender a verdadeira natureza da agressão sexual sem situá-la em seu contexto sociopolítico mais amplo" (Davis, 2017, p. 41). Sendo assim, é preciso verificar as experiências individuais em um contexto mais amplo.

Visualiza-se aqui a importante posição que a autora toma para compreender as relações de gênero na produção da colonização nas américas. Situar as formações de corpos e vidas, em termos de gênero, raça e classe, é apontar para as condições histórico-materiais que a produção sócio-histórica fundamenta, como também apontam Silvia Lane (1984) e Lélia Gonzalez (1988). Acerca desta última autora, há de se atentar para sua análise crítica aos discursos eurocentristas sobre as composições culturais das américas, uma vez que enquadram as expressões dos povos americanos, fortemente compostos por populações pretas, como "cultura popular" e ainda "folclore nacional", rebaixando seus componentes históricos que são evidentemente de influência africana. Deste modo, o racismo colonizador e estruturante, pela ideologia, opera a invisibilidade do que de fato as américas são e têm. Elas são *Améfrica* e possuem *Amefricanidade*. Ambos os conceitos apresentados pela autora exemplificam a leitura interseccional dos marcadores sociais da diferença presente nas leituras feministas negras.

A compreensão deste feminismo negro amplia e potencializa o enfrentamento e a superação da violência de gênero enquanto um discurso interpessoal e ingenuamente localizado, para sustentar que sua superação só será possível se análises transversais forem desenvolvidas para pensar os modos que a política mundial tem sido administrada. Na compreensão de Davis, a violência de gênero é uma expressão atrelada às práticas bélicas que os países têm desenvolvido com as colonizações. Essas práticas são equiparadas no poema de June Jordan a penetrações forçadas, tais quais ocorrem nos estupros. Neste prisma, a violência masculina dos estupros, as injúrias raciais e o avanço das nações imperialistas não são eventos ou situações isoladas. Todavia, são parte orquestra de uma orientação societal, o extermínio de populações subalternizadas. Davis enfatiza a necessidade de dimensionar essas ações orquestradas contra os direitos econômicos e políticos femininos conjuntamente.

O ódio deflagrado às mulheres e às manifestações femininas se expressam em múltiplas violências, quer sejam de ordem simbólica ou em sua manifestação corporal. Os corpos considerados femininos ou semelhantes às feminilidades são enquadrados como corpos autorizados a serem violados. A questão central aqui é perceber que a memória das mulheres está repleta de episódios vividos ou assistidos de misoginia, a qual

"condiciona a experiência feminina em sociedade como as nossas" (Davis, 2017, p. 43).

Aporte crítico às noções essencialistas de masculinidade

A propagação do mito do estuprador negro é uma das temáticas discutidas por Davis (2017) nesse trabalho. Em sua retomada histórica do povo negro nos EUA, Davis aponta as contradições que há na formação do estigma racista de que homens negros são "agressores", naturalmente violentos. Essa premissa, que sustenta a profusão da política do medo do "estuprador negro", é negada na medida que a autora analisa que os casos de estupro se dão intrarracialmente e não interracialmente (Davis, 2017). Sabe-se que diferentemente do imaginário social, a violência de gênero, mais especificamente expressa nos estupros, estes se dão a qualquer hora, em qualquer lugar e contra mulheres de todas as idades. Contrariando os mitos propagados, os homens que abusam não são psicopatas, nem são estranhos –na maioria dos casos– às vítimas. A violência, como assinalamos anteriormente, Alves Batista & Ferreira de Lima (2017) "é a via condutora das relações em uma sociedade na qual a liberdade é um atributo masculino e um direito patriarcal" (p. 182). Entretanto, a construção do mito do estuprador negro é uma movimentação de massa, reforçado o apagamento de homens brancos por princípio. Além disso, o discurso racista acerca que alimenta o imaginário acerca dos abusadores enquanto essencialmente negros, mesmo com discurso de defesa das mulheres, faz operar a barbárie que resulta em atos de linchamento contra homens negros nas ruas, convocando participação das multidões, em tom e estética de suplício, para operar uma pseudovingança contra supostos atos de estupro e violências às mulheres brancas. Opera, em larga escala, a alienada manutenção das injúrias raciais e do racismo em uma sociedade atravessada pela cumplicidade branca e sensos de justiça pautados nos privilégios da branquitude.

Angela Davis (2017, p. 47) apresenta o argumento sobre a ênfase na masculinidade como produção imutável, biológica e psicologicamente da "natureza masculina" nas práticas sistêmicas mediadas pela racionalidade branca. A exemplo do movimento antiestupro nos Estados

Unidos, que ao constituir uma base feminista apoiou-se na definição de estupro "como resultado inevitável da natureza masculina". O movimento alinhou-se perfeitamente ao estigma do homem negro naturalmente agressivo e potencialmente estuprador de mulheres brancas. O que o movimento antiestupro realizou na prática foi a retirada do foco da análise das determinações sociais para a compreensão mais ampla do fenômeno do estupro, esquecendo as relações sob as condições capitalistas de sociabilidade, e enfocando as representações naturalizantes da condição de certa masculinidade negra pressuposta no discurso social racista.

Do mesmo modo, a não consideração dos componentes raciais e de classe invisibilizam, por exemplo, as diferentes violências contra mulheres brancas da classe trabalhadora e contra as mulheres de minorias étnicas. Ao naturalizar a violência masculina, desconsidera-se o caráter histórico e os componentes sociais de raça, território, classe social e tantos outros componentes importantes para se compreender as produções de masculinidades de forma contextualizada e ética, a saber, não estigmatizante.

A reflexão acerca de mulheres escravizadas estupradas, realizada por Saidiya Hartman (2022) é importante ao localizar e expressar como o componente racial constrói e maneja os significados das palavras violência e até consentimento no âmbito do favorecimento da branquitude. Ao analisar casos de mulheres negras que tentaram processar seus estupradores brancos (seus senhores) na justiça, a autora mostra que o *estatuto legal do século XIX* não reconhecia o consentimento como propriedade da pessoa escravizada. Isso significava a impossibilidade de tradução do "estupro", enquanto forma de violência contra mulheres negras, quando a ação era realizada por homens brancos. Não existia crime porque não havia violação do consentimento. Não existia consentimento porque o consentimento não era algo que ao escravizado, mas apenas ao seu "senhor".

Ao argumentar a questão do estupro e sua relação com a condição masculina, Davis (2017) escreve:

> Se considerarmos que o estupro é simplesmente um subproduto da condição masculina, um resultado da compleição anatômica dos homens ou de uma estrutura psicológica masculina imutável, então como explicar o fato de que os países que hoje vivem uma epidemia

> de estupros são precisamente aquelas nações capitalistas desenvolvidas que enfrentam severas crises socioeconômicas e que estão saturadas de violência em todos os níveis: Os homens estupram porque são homens ou porque são socializados pela própria opressão econômica, social e política – bem como por um grau generalizado de violência social no país em que vivem – para impor a violência sexual às mulheres? (Davis, 2017, p. 48)

Davis (2016, 2017) ainda argumenta que as violências contra as mulheres, como as práticas de tortura e estupro, são orientações institucionalizadas em períodos de guerra deflagrada. E não só nesses tempos, mas também organizam a lógica punitiva prisional ao redor do mundo e sustentam práticas seletivas de aviltamento das mulheres. Se os homens sofrem punições de seus inimigos de guerra, as mulheres além das punições e torturas, são submetidas a sessões de vexações, torturas íntimas, estupros e estupros coletivos.

Essa lógica as persegue desde os tempos em que a escravidão era legal, passando momentos de guerra, chegando às formações penitenciárias atuais. Assim como na Guerra do Vietnã, na qual os soldados norte-americanos foram instruídos por seus superiores a "'revistar' com o pênis a vagina das mulheres vietnamitas" (Davis, 2017, p. 48), a violência íntima se institucionaliza e é reproduzida em vários momentos ao longo da história, dentre os quais governos fascistas e Ku Klux Klan são apenas alguns exemplos.

Assim, as análises desenvolvidas pelas autoras supracitadas ampliam a discussão sobre a dinâmica da opressão masculinista e patriarcal que sustenta as práticas colonizadoras das violências de gênero no ocidente. A formação simbólica dessas violências conecta significados outros sobre as guerras entre nações, embates culturais e conflitos sociais mais amplos, demonstrando a complexidade do fenômeno. As interseções (Davis & Dent, 2003) dos diferentes sistemas de opressões –racismo, sexismo, capitalismo, LGBTQfobia etc.– sobre populações não reconhecidas enquanto vidas dignas de serem vividas em nossa sociedade. Neste sentido, as contribuições de Angela Davis (2009, 2016, 2017) situam que as violências com base em gênero e raça possuem ligações estreitas entre si e dizem respeito a uma conjuntura imperialista e capitalista.

Crítica à manutenção contemporânea da lógica colonial escravista e ao extermínio das populações negras

Na luta pela superação da sociedade das contradições, Davis lança olhares que desafiam as lógicas de naturalização das violências sobre as populações negras. Segundo ela, há lógicas obedientes ao Racismo Estrutural e à Democracia como sinônimo do capitalismo, que operam uma democracia cotidiana que exclui, cerceia e avilta as vidas e os corpos negros (Davis, 2009, 2017). As linhas de ação do racismo estrutural vão desde os impedimentos à acessibilidade de populações inteiras a cargos, empregos e garantias de direitos, até a seleção dessas mesmas populações como alvo de violências, enquadramentos punitivos e práticas de vigilância.

Em estudo feito sobre o sistema prisional norte americano, Davis (2009, 2018) aponta para uma orientação industrial que o seguimento penitenciário desenvolveu no país, e associa a manutenção de trabalhos forçados a população encarcerado a uma manutenção da lógica escravista, pois não por acaso a mesma prática de tortura, penalidades sociais, políticas e físicas são aplicadas aos mesmos corpos negros e maior escala. Da privação de liberdade, passando pela suspensão dos direitos políticos, chegando à pena de morte. A população preta é a maior residente prisional nos vários países das *améfricas* e essa informação aponta para uma orientação sistêmica das formas de dominação-opressão obedientes à lógica racista, punitiva e capitalística ao mesmo tempo.

A problemática da lógica prisional vai além do funcionamento localizado de cada cárcere ou penitenciária. Encontra-se na lógica prisional e no quão essenciais as prisões se tornaram necessárias para a manutenção e funcionamento da sociedade contemporânea. A essencialidade das prisões é um sintoma da contradição desta forma de democracia excludente e exterminadora de corpos que se produz na contemporaneidade.

As prisões evidenciam que as produções de masculinidade estão bem entrelaçadas às violências. O recrudescimento da prática de encarceramento, o reconhecido Encarceramento em massa (Borges, 2018), atinge no Brasil, por exemplo, um grande contingente de maioria

masculina. Mesmo violando os direitos humanos, promovendo o populismo punitivo e a seletividade penal (Gershenson *et al*., 2017), esta prática ainda permanece como o paradigma punitivo de maior influência em todo o mundo (Davis & Dent, 2003), uma prática de extermínio de populações inteiras, a partir da qual se reconhecem humanos e não-humanos, das vidas dignas de serem vividas e das vidas indignas.

Nesse cenário, compreende-se que as populações mais encarceradas são as mesmas que mais sofrem com o analfabetismo, a pobreza, os homicídios, o subemprego, a precarização dos serviços públicos e outras violações. As análises das interseções de gênero, raça, classe no instauro e na sustentação do sistema carcerário, eminentemente racista e capitalista, promovem possíveis leituras acerca das lógicas de enquadramento, das vidas precárias, da violência de Estado e de políticas sexuais e raciais opressoras nestes contextos (Davis, 2009, 2016, 2017).

As violências com base em gênero e raça possuem ligações estreitas entre si e dizem respeito a uma conjuntura imperialista e capitalista dominante. As forças conjuntas do sexismo, racismo e capitalismo são articulações que produziram, por exemplo, a fabricação dos mitos do estuprador negro e da mulher negra devassa. Diante disso, são urgentes análises interseccionais das produções de masculinidades e feminilidades reconhecidas pelos poderes de vigilância e punição. As masculinidades negras, alvos prioritários do Estado e tão afetadas pela lógica do encarceramento, revelam a necessidade de análises mais profundas sobre a dinâmica da violência, vigilância, políticas raciais e de gênero. Por isso, essa perspectiva de análises feministas negras recomenda a união entre as lutas antiestupro e antisexista à luta anticapitalista na superação das opressões.

Em um percurso de retomada histórica e documental, Davis (2016) apresenta as relações entre pessoas brancas e negras nas dinâmicas de dominação que atravessam as estruturas sociais e os anos, ganhando novas formas nas relações sociais do trabalho, família, poder estatal, segurança pública e política. Neste sentido, a autora evidencia as condições subalternas às quais as mulheres negras estão submetidas, bem como, os processos de encarceramento em massa e linchamentos públicos de homens e mulheres negros e negras.

Diante disso, as questões da luta antiprisional e as discussões sobre este sistema punitivo, controverso, que enclausura milhões de pessoas em todo o mundo, se torna uma pauta significativa às lutas feministas negras. Também são relevantes para a ampliação dos estudos das masculinidades encarceradas e alvos recorrentes da violência do Estado punitivista. Contata-se que o sistema prisional é configurado e aprimorado sob lógicas racistas, configurando um verdadeiro retorno e até pior forma de escravidão. Este, então, mantém-se e dissemina-se por interesses econômicos dentro de uma perspectiva de democracia como sinônimo do capitalismo (Davis, 2009, 2016).

Com efeito, as práticas de encarceramento vêm sofrendo extensões, dos campos e senzalas às prisões estatais. E, ao passo que, o sistema escravista foi sendo substituído pela mão de obra "livre", os mecanismos aprisionamento da população negra sofreram intensificações, trazendo consigo a atualização da escravidão nos sistemas de contratação da mão de obra carcerária (Davis, 2016). Assim, as políticas de incriminação seletiva, enclausuramento em massa, trabalhos forçados e penas de morte adotadas pelos EUA evidenciam a permanência das lógicas racista e escravista como reguladoras das relações sociais.

A instituição da escravização, pois, serviu de receptáculo para formas de punição "demasiado não civilizadas" para serem implantados aos cidadãos brancos da sociedade democrática. Contudo, com a abolição da escravidão, o racismo estrutural passou a atingir as várias populações. Os legados punitivos da escravidão incidem tanto sobre negros quanto brancos, todavia, as "pessoas de cor" (Davis, 2009, pp. 41-43) são seu alvo principal. As práticas punitivas contemporâneas podem ter amparo legal, mas estão sob a égide e o legado fundamental das lógicas racistas.

O paradigma punitivo-prisional tem sua origem forjada no racismo e intensifica, no tempo presente, a naturalização do encarceramento dos "inimigos do Estado" e legitima práticas violentas sobre raças tidas por inferiores ou perigosas, como nos casos de tortura e humilhação nas prisões na ilha de Guantánamo em Cuba e em Abu Ghraib em Bagdá. Assim, as políticas de encarceramento, operam o racismo sobre pessoas de todas as raças e etnias, operando uma forma de racismo estrutural mais institucionalizado. Todavia, não é porque as práticas de

encarceramento são vivenciadas por várias raças que deixam de ter seu eixo central ancorado no racismo. A sustentação de um "sujeito jurídico abstrato", por tanto, desconsidera os sujeitos como membros de uma comunidade sujeita a condições que o tornam um "candidato perfeito à repressão legal". E nesse sentido, o racismo se torna "invisível e irreconhecível" (Davis, 2009, p. 44). No âmbito das relações entre crime e práticas punitivas, o castigo é consequente de outras forças e não o resultante inevitável de um ato criminal. O aumento da punição é mais comumente resultante de um aumento na vigilância. Assim, comunidades que são mais alvo de vigilância policial têm mais chances de fornecer indivíduos para a indústria punitiva.

Portanto, a chamada "farra de aprisionamento" é a lógica punitiva que considera a prisão única solução para uma gama de problemas sociais não administrados pelas instituições sociais. Em vez de se construir moradias, jogam os sem-teto na cadeia. Em vez de desenvolver o sistema educacional, jogam os analfabetos na cadeia, jogam os desempregados decorrentes da globalização do capital. Livra-se de todas as vidas dispensáveis, indignas de serem vividas. Esse aporte sustenta a defesa de masculinidades negras e periféricas em constante movimento de protesto e insurgência aos paradigmas criminalizantes e punitivos, eminentemente racistas.

Práticas afetivas para o fortalecimento de outras e novas masculinidades

Patrícia H. Collins (2022) foi enfática ao afirmar que o racismo e heterossexismo também fabrica ideologias que defendem e sustem o *status quo*. "Quando as ideologias que defendem o racismo e o heterossexismo passa a ser tidas como certas e parece naturais e inevitáveis, elas se tornam hegemônicas" (Collins, 2022, p. 149). Retoma-se a discussão em torno da construção da imagem de 'monstro' sobre o homem negro para tratar os aspectos afetivos e emocionais das masculinidades negras. Sabe-se que o processo de colonização, ainda vívido, criou modos de vida ameaçados por diversas violências. A violência racial é um dos principais fenômenos experienciados no Brasil. Essa violência articula-se com

demandas e atores sociais específicos para manter uma espécie de diferenciação e hierarquização dos sujeitos. Ou seja, opera –se aqui uma supremacia de pessoas brancas– essa supremacia não deixa de convergir com os objetivos do patriarcado.

Apesar da supremacia branca ser desafiada cotidianamente, continua gerando e acentuando questões políticas na vida de pessoas negras--questões essas "que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade" (Hooks, 2010). Em outras palavras, os sistemas de dominação, tanto os raciais quanto os de gênero, de sexualidade, de classe etc., conseguem lograr êxito porque afetam as habilidades de querer e de amar. Nas palavras de Bell Hooks (2010): "precisamos reconhecer que a opressão e a exploração distorcem e impedem nossa capacidade de amar [...] Somos um povo ferido. Feridos naquele lugar que poderia conhecer o amor, que estaria amando". Homens negros, nesse caso, encontraram condições difíceis para criar e manter formas de cuidado de si e das suas comunidades.

Em muitas formas de socialização, ser um menino negro significa "aprender a ser duro, a mascarar seus sentimentos, a defender seu território e lutar" (Hooks, 2019a, p. 146). Em uma pesquisa do Grupo de Pesquisa Paralaxe, teve-se acesso a história de vida de um adulto negro, gay, composta pelas imposições de normas, tanto raciais quanto sexuais. Esse menino negro teve de caminhar conforme seu pai, um homem negro, lhe orientava. Quando essa criança cresce e decide fazer outras coisas, seu pai encontra um jeito de lhe machucar. De modo parecido, essa história se repete em outras famílias negras. O irmão mais novo de Bell Hooks, único filho homem, foi desprezado por seu pai por ele não querer se tornar o tipo de homem forte e calado (Hooks, 2019a).

Partes dessas histórias são preocupantes porque se sabe que a prática de reprimir sentimentos, de manter certas barreiras emocionais, foi experienciada por muitas pessoas negras nos processos de escravização e abolição formal, e essa capacidade de conter emoções era entendida como uma característica positiva, pois ajudava na esquiva do racismo e da supremacia dos brancos (Hooks, 2010). O passado, então, ainda encontra formas de se atualizar e manter pessoas prisioneiras? É possível concordar e discordar dessa pergunta.

O que se pode apontar nesse momento é um estado de negação de muitos homens negros que se recusam "a reconhecer que a dor em suas vidas é causada por um pensamento machista e uma violência patriarcal falocêntrica" (Hooks, 2019a, pp. 1, 65) expressa pelas maneiras de dominação. No mais, pontua-se que as masculinidades forjadas na negação das emoções e das vulnerabilidades têm recebido críticas importantes.

Por sua vez, o escritor J. J. Bola (2020) coloca em termos de imagem a noção de 'máscara da masculinidade'. Sua ideia parte de uma música do *Rapper the future* e se propõe a criticar a construção da masculinidade forjada a partir da negação das emoções e vulnerabilidades. Os homens colocam uma máscara de masculinidade para não ter que entrar em contato com fragilidades que, em virtude da corrida masculinista, os colocam todos em eterna competição uns com os outros. Bola com essa noção, compreende e critica a atitude de homens que buscam colocar essa máscara para não ter de entrar em contato com seus aspectos emocionais.

Como se falava, homens negros são feridos naquele lugar que poderiam conhecer o amor. Pergunta-se, então: como meninos negros mudarão seus contextos e práticas de violência e estarão abertos para amar se são fortemente ensinados que expressar emoções é sinal de fraqueza? Esse questionamento talvez seja simplista ao sugerir "que só porque apanhamos na infância, nos tornaremos adultos que batem" (Hooks, 2021, p. 44), mas, ainda sim, implica num contexto que se repete na contemporaneidade.

A obra feminista negra de Hooks se desdobra em uma ética do amor. Acredita-se que essa ética seja uma maneira de atravessar as discussões sobre masculinidades e, principalmente, de afetar as próprias masculinidades. Frente aos cenários de violência, Hooks (2021, p. 81) direciona seus interlocutores a pensar que abraçar o princípio de que o amor é tudo pode ser uma "âncora que nos impede de cair num mar de desânimo" ou uma estratégia que nos impede de repetir padrões machistas. O amor, no caso, pode ser experienciado como potência, como uma possibilidade de romper ciclos de dores e violências.

Ensinados muitas vezes com brutalidade para viver em brutalidade, homens negros são colocados face a face com a insignificância do amor. Bola (2020, p. 40) comenta: "eu costumava dizer que o amor não me interessava, que eu não tinha emoções, que amor era coisa de gente

covarde, porque, em algum ponto do caminho, assim como muitos dos garotos com os quais cresci, me transformei em um homem blindado por uma carapaça". Ainda hoje, é possível notar a relutância em abraçar a ideia do amor como uma força transformadora, mesmo com todos os grandes movimentos por justiça social enfatizando a importância de uma ética do amor. Hooks, nos seus encontros com alguns jovens, em palestras e debates sobre racismo e machismo, escuta que "o amor é para os ingênuos, os fracos, os românticos incorrigíveis" (Hooks, 2021, p. 24).

Nesse campo de disputa entre a relevância e a suposta irrelevância do amor, Bola (2020) diz que homens precisam de amor, de um amor íntimo e não sexual. Esse autor explica que esse tipo de amor pode transpor as barreiras colocadas às masculinidades. Um amor íntimo de homens com outros sujeitos, inclusive com outros homens, pode ajudar a superar sentimentos destrutivos e encontrar novos modos de estar em relação com o mundo contemporâneo.

Diante desse panorama em torno das masculinidades negras, considera-se que Bell Hooks (2019b; 2020) imprime uma importante contribuição ao tempo contemporâneo ao afirmar que identificar homens como o inimigo não é o fim e sequer é o lugar onde se deve iniciar um movimento feminista revitalizado. Tem-se de enfatizar que o patriarcado beneficia os homens, mas pode devastá-los profundamente (Bola, 2020). As críticas ao 'macho negro', ao machismo negro, que não reconheçam as ações de subversão não são, necessariamente, intervenções eficientes, pois parecem ser contra as masculinidades negras em vez de serem contra o machismo (Hooks, 2019a). Isto é, colocar "as mulheres de um lado contra os homens do outro negam a complexidade de nossas experiências e intensificam o conflito interno mútuo e destrutivo entre os gêneros" (Hooks, 2019a, p. 163).

Essa autora ainda observa que as condições privilegiadas de algumas feministas dificultam o diálogo e convencimento de outros sujeitos sobre o processo de politização. "Um movimento feminista libertador pretende transformar a sociedade erradicando o patriarcado, acabando com o machismo e a opressão sexista, desafiando as políticas de opressão em todas as frentes" (Hooks, 2019b, p. 85). Ou seja, um cenário limitado aos privilégios de determinados atores sociais colabora para a formação de grupos restritos com interesses limitados, além de excludentes.

Contudo, essas ponderações não negam as problemáticas que têm as masculinidades negras como fonte de energia. Essas masculinidades, quando se alinham ou se aproximam das preconizações de uma masculinidade tóxica como projeto de poder, têm de ser abordadas. Nas palavras de Mombaça (2021, p. 69):

> A violência cismasculina é uma arma transversal de normalização de gênero e controle social. Ela afeta não apenas mulheres cis e corpos não heterossexuais e trans, mas também os próprios homens cisgêneros que têm de alcançar esses graus ideais de virilidade a fim de cumprir com aquilo que a normalidade de gênero requer. Entretanto, essa distribuição desigual da violência - que constrói corpos cismasculinos como intrinsecamente viris - é responsável, numa escala micropolítica, pela manutenção do medo como base das experiências trans, dissidente sexual e feminina para com o mundo.

As pessoas e as comunidades negras precisam que os homens negros, com as suas diferenças e complexidades, ousem coletivamente a se opor ao machismo (Hooks, 2019a). Os direcionamentos dos feminismos negros apontam uma direção que derruba os orgulhos masculinistas em torno das insensibilidades. Hooks (2019a, p. 177) defende: "os homens negros precisam empregar uma análise feminista que aborde a questão de como construir uma masculinidade negra que sustente suas vidas sem estar enraizada no falocentrismo patriarcal". Emicida (2020), um dos principais homens negros na grande mídia brasileira dos últimos anos, afirma que está na hora de homens negros escutar e pôr em prática as contribuições dos feminismos. A educação feminista, diferente do que visões limitadas propõem, não é tarefa exclusiva das mulheres negras.

Bell Hooks (2013) nos provoca a repensar quais horizontes os estudos sobre masculinidades nos levam. Quais são os propósitos dos estudos com homens? O que esses trabalhos buscam produzir na realidade social, conservação ou transformação? Responsabilização ou exculpar as masculinidades produzidas em nossos tempos? As intenções, alinhadas a racionalidades, são desde o discurso, ação. As reflexões da autora levantam questões sobre a intencionalidade do pensar e a objetividade desse ato. Pois, pensar é fazer. Pensar, teorizar, discutir e elaborar são atos de intervenção no mundo. Produção de mundos. Desse modo, cabe reflexionar acerca dos efeitos de pedagogização das masculinidades. As implicações que os discursos, que também são práticas,

têm nas populações de homens em que essas escritas chegam. A que públicos as linguagens buscam alcançar. E ainda, como alcançam? Levantam-se essas questões como apontamentos do que os feminismos negros propõem refletir e exercitar quando se trata de pensamentos e práticas sobre as masculinidades.

Últimas considerações

"Garotos precisam ter a autoestima saudável. Eles precisam de amor" (Hooks, 2020, p. 108). Uma das principais mensagens disparada pelas contribuições do feminismo negro em torno das masculinidades negras é a crítica aos sistemas de opressão e o reconhecimento da dimensão efetiva-emocional de homens negros. Esses feminismos negros, no caso da produção de masculinidades críticas, têm potência para produzir políticas sábias que proporcionam modos saudáveis para as masculinidades, em especial as masculinidades negras.

Tal como escrevemos em outro trabalho (Alves-Batista *et al.*, 2021): "Em termos de produção de subjetividade, precisamos repensar nossas práticas envolvendo uma perspectiva feminista das masculinidades, trabalho com homens e produção de ciência que negue aquilo que nos é imposto" (p. 34). Seguindo o argumento de Rago (2004), nós homens –agora falando em implicação e nos dirigindo para parte das pessoas que leram este escrito– precisamos, inspirados nos feminismos, produzir análises críticas, com base em nossas condições históricas sobre as masculinidades e possibilidades subversivas dos modelos hegemônicos.

Não obstante, os feminismos contemporâneos podem acessar análises mais atentas e críticas às formas de dominação-opressão estruturais, mais ainda, podem considerar e incorporar as dimensões de raça enquanto ponto de reflexão dos diferentes níveis de opressão e avançar ainda mais. Ao que nos parece, o feminismo negro tem oferecido elementos potentes para essas reflexões. Afinal, uma amostra das contribuições e potencialidades da apropriação do feminismo negro e da interseccionalidade para o campo da Psicologia Social Crítica interessada no estudo das masculinidades, principalmente para uma Psicologia cujo compromisso ético-político, já oferece uma ampliação considerável

diante das referências convencionais que são acessadas. Ele permite o tensionamento acerca dos entendimentos de normatividades, dos mecanismos de opressões e fragmentos de emancipação.

Referências

Alves-Batista, K. S. & Ferreira de Lima, A. (2017). Por uma implicação política e conceitual nos estudos sobre homens, masculinidades e violência de gênero. *Semina: Ciências Sociais E Humanas*, 38(2), 175–188. https://doi.org/10.5433/1679-0383.2017v38n2p175

Alves-Batista, K. S., Moraes-Pires, A., & Ferreira de Lima, A. (2021). "Por um fazer político sobre homens e masculinidades". Em: W. H. Alves da Rocha & A. Moraes Pire (Org.), *Gênero e sexualidade: resistências dissidentes na Contemporaneidade* (pp. 23-39). Editora Bordô-Grená.

Bola, J. J. (2020). *Seja homem: A masculinidade desmascarada*. Editora Dublinense.

Borges, J. (2018). O que é: encarceramento em massa? Letramento.

Collins, P. H. (2022). *Política sexual negra: afro-americanos, gênero e o novo racismo*. Verita.

Connell, R. W., & Messerschmidt, J. W. (2013). Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Revista Estudos Feministas*, 21(1), 241-282. https://doi.org/10.1590/s0104-026x2013000100014

Davis, A. (2009). *A democracia da abolição: para além do império das prisões e da tortura*. DIFEL.

Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. (Obra original publicada em 1981). Boitempo.

Davis, A. (2017). *Mulheres, cultura e política*. (Obra original publicada em 1981). Boitempo.

Davis, A. (2018). *Estarão as prisões obsoletas?* DIFEL.

Davis, A., & Dent, G. (2003). A prisão como fronteira: uma conversa sobre gênero, globalização e punição. *Revista Estudos Feministas*, 11(2), 523-531. https://doi.org/10.1590/s0104-026x2003000200011

Emicida. (2020). "Prefácio". Em: J. J. Bola. *Seja homem: A masculinidade desmascarada* (pp. 6-8). Editora Dublinense.

Gershenson, B., Gomes Ferreira, G., de Freitas Ávila, L., & Oliveira Jacques, C. (2017). Juventudes "encerradas": extermínio e aprisionamento segundo opressões de classe, raça e gênero. *Argumentum*, *9*(1), 119-133. https://doi.org/10.18315/argum.v9i1.13724

Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de americanidades. *Tempo Brasileiro* (92-93), 69-82.

Hartman, S. (2022). *Scenes of Subjection: Terror, Slavery, and Self-Making in Nineteenth-Century América*. W. W. Norton & Company.

Hooks, B. (2010). Viviendo de Amor [Acesso em: 19 julio 2024]. Portal Geledés. https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor

Hooks, B. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. (Obra original publicada em 1994). Editora WMF Martins Fontes.

Hooks, B. (2019a). *Olhares negros: raça e representação*. (Trad. S. Borges). Editora Elefante.

Hooks, B. (2019b). *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. (Trad. C. Bocaiuva Maringolo). Editora Elefante.

Hooks, B. (2020). *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras*. (13ª ed.). (Trad. A. L. Libanio). Rosa dos Tempos.

Hooks, B. (2021). *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. (Trad. S. Borges). Editora Elefante.

Lane, S. T. M. (1984). "A Psicologia social e uma nova concepção de homem para a "Psicologia". Em: S. T. M. Lane & W. Codo (Orgs.), *Psicologia social: o homem em movimento* (pp. 10-19). Brasiliense.

Mombaça, J. (2021). *Não vão nos matar agora*. Cobogó.

Rago, M. (2004). "Ser mulher no século XXI: ou carta de alforria". Em: G. Venturi, M. Recamán & S. de Oliveira (Orgs.), *A mulher brasileira nos espaços público e privado* (pp. 30-42). Editora Fundação Perseu Abramo.

8

Formación docente inicial: género, desigualdad y educación sexual integral

Ana Magdalena Solís Calvo
Claudia Verónica Glaz
Maximiliano Alfredo Zarco
Livia Beatriz García Labandal
Daniela Nora González
Irma Beatriz Florentín
Marisol de Diego Correa
Juan Manuel Sánchez

Introducción

Se plantea el diseño de algunas herramientas colectivas como insumos para generar investigaciones en el ámbito de la educación desde una perspectiva de género. El capítulo articula estas inquietudes en tres apartados complementarios que dialogan desde dos contextos nacionales para explorar un problema común: las intersecciones entre la formación docente, la desigualdad estructural y la perspectiva de género.

En el primer apartado, se presenta el análisis de las experiencias docentes de dos regiones de México durante el periodo pospandemia por covid-19 –el problema en la práctica empírica. Se visibilizan las condiciones de inequidad y discriminación a partir de categorías de género, raza, clase y etnia, lo cual tiene una fuerte implicación en las experiencias vividas durante un periodo crítico como lo fue la pandemia y pospandemia.

El segundo apartado presenta un estado de la producción e investigación académica en género y educación sexual integral (ESI) desarrollados en Argentina. El propósito es conocer y analizar el impacto que hitos sociohistóricos como los movimientos de "Ni una menos" del 2015 en Argentina y otros similares en América Latina pudieron haber generado sobre la producción académica en el campo psicoeducacional.

El tercer y último apartado se centra en experiencias basadas en un programa de capacitación, tutoría y andamiaje para docentes de nivel medio y superior en Argentina (una propuesta de intervención y formación).

Caminos imbricados entre la formación profesional de agentes psicoeducativos, la desigualdad y el género

El objetivo de este apartado es analizar relatos de las experiencias pospandemia y de las prácticas pedagógicas de docentes que laboran en el medio indígena en el estado de Chiapas y en la Ciudad de México. Ambos contextos con particularidades específicas, pero que convergen en cuanto a la vulnerabilidad y la desigualdad de los contextos donde viven y trabajan. A pesar de la situación pospandemia, se asegura que entre las y los docentes surgieron nuevas formas de encuentro desde lo presencial en una suerte de volver a la cotidianidad de la vida y de la escuela.

El contexto de investigación presenta al docente del estado de Chiapas proveniente de pueblos originarios tsotsiles y tseltales de los Altos de Chiapas. Su primera lengua es la lengua originaria y, como segunda, el español. Las comunidades y regiones donde habitan y laboran son de difícil acceso geográfico, siendo el segundo estado más pobre del país y con mayor analfabetismo. Los Altos de Chiapas rodean a la ciudad de San Cristóbal de las Casas, principal área en la que conviven los diversos grupos indígenas de la región, ubicada en la parte sur del país, cerca de la frontera con Guatemala.

Por otro lado, las y los docentes de la Ciudad de México participantes de este estudio se encuentran principalmente en las alcaldías Xochimilco y Tláhuac, zonas consideradas semiurbanas, así como de otras áreas conurbadas, colindantes con el Estado de México. Algunos de ellos provienen de pueblos originarios de la zona hablantes del náhuatl,

aunque la mayoría no hablan la lengua originaria, salvo algunos pobladores de la tercera edad que aún la utilizan.

De manera general, la población del país está siendo vulnerada por la fuerte crisis migratoria, la violencia, los feminicidios y el narcotráfico. Este escenario ya se vislumbraba antes de la pandemia, pero se agudizó tras la emergencia sanitaria. La persistencia de los privilegios de los sectores dominantes se manifiesta claramente en las instituciones de formación docente en México, pues continúan segregando y excluyendo a estudiantes de pueblos originarios. Se observa una diferenciación basada en criterios étnicos al hacer una distinción que contempla instituciones específicas para la preparación profesional de docentes para el medio indígena. Esta división por etnia/raza se encarga de la formación de docentes quienes se integrarán al subsistema de educación bilingüe para el nivel básico o educación intercultural para el nivel superior. En cada uno de esos subsistemas las lógicas y prácticas socioculturales ubican a las mujeres indígenas bajo los marcadores sociales de género/raza/clase, que las colocan en condiciones estructurales de desigualdad educativa (Solís, 2021).

La presente investigación se llevó a cabo en el periodo de emergencia sanitaria provocada por el coronavirus SARS-CoV-2, pandemia mundial del covid-19. Como consecuencia de estos hechos, y para evitar la propagación del virus, en México se implementaron medidas de confinamiento de la población a partir del 23 de marzo de 2020. El aislamiento voluntario detuvo el ritmo de las ciudades y trajo escenarios pospandemia, los cuales todavía estamos tratando de interpretar debido a las consecuencias en las emociones y condiciones en que la población volvió a retomar las actividades fuera de casa, como el regreso a la escuela. Durante los años de pandemia y pospandemia, la población en condiciones de vulnerabilidad ha enfrentado los peores escenarios. Es precisamente con esta población con la que las y los docentes participantes en este estudio realizan sus prácticas. Primero, al sur del país, en la región de los Altos de Chiapas, donde el 25% pertenece a los pueblos tsotsil y tseltal, preponderantemente (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). El segundo escenario muestra las prácticas docentes realizadas en contextos de marginalidad y exclusión social en una de las periferias de la Ciudad de México, en la zona sur, dentro de

territorios semiurbanos de difícil acceso geográfico y con todas las carencias que esto conlleva (Consejo de Evaluación de la Ciudad de México [EVALÚA], 2024).

La investigación actual destaca la naturaleza multifactorial de la desigualdad educativa que afecta la formación del profesorado, una cuestión que impacta significativamente el progreso del sistema educativo mexicano. Para los fines de este apartado, se realizó el análisis de las respuestas basadas en la experiencia profesional de las y los docentes para revelar los retos enfrentados y la manera en la cual pusieron en marcha sus conocimientos a pesar de las condiciones de desigualdad de sus contextos. Este estudio se dirige a conocer la formación profesional y las experiencias vividas durante la pandemia y pospandemia de covid-19, entre los años 2020 y 2023. Indaga experiencias de aprendizaje de profesionales de la psicología, docentes, tutoras y tutores en contextos educativos/formativos.

Para este estudio, se empleó una metodología cualitativa con un enfoque de investigación narrativa. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a seis docentes (tres hombres y tres mujeres) que laboran en los contextos vulnerables descritos en Chiapas y la Ciudad de México. El objetivo era recopilar sus relatos de experiencia sobre la práctica docente durante la pandemia y pospandemia. El análisis de las narrativas se centró en identificar temas emergentes, prestando especial atención a cómo las categorías de género, clase y etnia se manifestaban en sus vivencias y desafíos.

Tres de estas personas se formaron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), algunas de ellas en unidades del estado de Chiapas y otras en la Ciudad de México; las otras tres participantes son docentes de educación preescolar, formadas en IES públicas en la periferia de la Ciudad de México. En cuanto a las edades, dos tienen más de 58 años, dos entre 49 y 58 años, uno entre 29 y 38, y otro más entre 39 y 48. En el caso de quienes se formaron en la UPN, es pertinente aclarar, la mayoría son profesoras que ya trabajan en las escuelas y algunas de ellas recién están realizando sus estudios de Educación Superior. Es significativo observar que la experiencia de las y los participantes puede considerarse por sus edades, debido a que la mayoría tienen varios años de impartir

clases siendo enriquecedora la información cuando comparten sus experiencias en el estudio mencionado.

Por otro lado, destaca el lugar de trabajo de la muestra: cuatro imparten clases a nivel primaria, uno en un grupo multigrado. En el medio rural las escuelas se denominan multigrado porque un/a solo/a docente atiende varios grupos o imparte clases en todos los grados debido a la limitada capacidad del estado en cubrir plazas laborales que den clases de manera regular en esas comunidades. Otra participante más imparte clase en preescolar y el último lo realiza a nivel bachillerato. La mayoría tiene más de seis años frente a grupo con una base mínima de dos años de experiencia. Es interesante reconocer que, a pesar de la poca experiencia que puedan tener frente a grupo, algunas de las y los participantes también se están formando en la escuela superior y cursan la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena. Esto nos habla de las necesidades formativas para este medio, que en su mayor parte deben atender grupos multigrado y además están en plena formación. En el caso de las y los docentes de la Ciudad de México, son menos las personas que tienen estas condiciones, por lo general, en los preescolares comunitarios la mayoría tiene solo grupos unitarios, aunque en localidades de difícil acceso, la falta de docentes frente a grupo se ha paliado con estudiantes que recién ingresan a la UPN. Como se puede observar, la desigualdad para las zonas periféricas o las comunidades indígenas no permite ofrecer profesionales de la educación con formación terminada y son quienes se enfrentan a grupos multigrado con poca o nula experiencia docente.

Dentro de las narrativas sobre las prácticas docentes pospandemia que las y los participantes mencionaron se encuentran las siguientes:

> El aprender a usar recursos tecnológicos, implicó meterme a varios cursos y organizar tiempos para no sobresaturarme, incluso fines de semana y a altas horas de la noche, fue necesario regular todo eso. Implicó un cambio total en lo que solía hacer, incluso ser empático y buscar formas para abordar cada situación, había mucha necesidad de ser escuchados. (Antelmo, 49 años, San Juan Chamula, Chiapas).

> El apoyo vino desde mi tutora de tesis, quien me canalizó a terapia, las autoridades de mi plantel que nos proporcionaron capacitación y recursos tecnológicos suficientes, las y los jóvenes que estuvieron dispuestos a pedir ayuda y dejarse apoyar y el que yo mantuviera toda la atención

> en lo que estaba sucediendo y buscando alternativas. (Mariel, 29 años, San Gregorio, Xochimilco, Ciudad de México).
>
> Los puntos de apoyo: la familia, oportunidad de seguir aprendiendo sobre las tecnologías de la información y mi principal dificultad ha sido el no dejar de sentirme culpable del rezago que tienen los alumnos. Hice lo humanamente posible por dar clases y poder llegar a los alumnos; sin embargo, no me siento tranquila por el rezago educativo que sigue y seguirá existiendo en nuestro país. (Sandra, 47 años, San Nicolás Tetelco, Tláhuac, Ciudad de México).
>
> La preocupación de los padres de familia ante la falta de herramientas para acompañar a sus hijos en su aprendizaje en casa. (Fidel, 60 años, San Juan Cancuc, Chiapas).
>
> Dar a conocer los aprendizajes a través de las TIC, enseñar a través de la pantalla y desconocer herramientas que pudiera utilizar para la enseñanza. (Juan de Dios, 40 años, Oxchuc, Chiapas).
>
> Puntos de apoyo: manejo de software, computadora y flexibilidad ante nuevos aprendizajes relacionados con estos. Oportunidades: conocer la diversidad que apoyos de docentes y personas preocupadas por la educación que compartieron sus saberes y recursos. Dificultades: largas horas de trabajo, creación de espacios para trabajar en casa hasta cuatro personas a la vez y que todos pudiéramos tener una buena recepción de Internet, equipar con los recursos necesarios para dar el mejor apoyo posible a alumnos y padres de familia. (Andrea, 59 años, Tláhuac, Ciudad de México).

En los testimonios anteriores, existen diversos elementos para un análisis multifactorial sobre la situación de desigualdad en que se continuó con la tarea docente durante y después de la emergencia sanitaria; sin embargo, nos enfocaremos en aspectos relacionados con los mandatos de género, entendidos como el conjunto de normas, creencias y expectativas sociales que dictan cómo deben ser, sentir y actuar hombres y mujeres por el hecho de serlo, perpetuando roles tradicionales y limitando sus experiencias (Barrancos, 2008; Segato, 2003). Se puede observar que son las mujeres quienes muestran mayor inquietud por las condiciones emocionales en que el estudiantado se encontraba durante la pandemia y pospandemia. Por ejemplo, en el caso de Mariel, una de las docentes más jóvenes que participó en el estudio, expresó el apoyo

brindado por su directora de tesis al ser canalizada para apoyo psicoterapéutico durante la pandemia. En otros casos, se pueden identificar reflexiones sobre el apoyo que se proporcionó a las familias o que estas sostenían los esfuerzos de continuar con el aprendizaje en casa, pero el rezago educativo es una preocupación constante para Sandra, participante de San Nicolás Tetelco, Tláhuac.

Por su parte, los varones expresaron, al igual que las mujeres, que las jornadas resultaron extenuantes durante la emergencia sanitaria y posterior a ella; sin embargo, se centraron más en la preocupación sobre los escasos recursos y herramientas digitales con que contaba el alumnado y sus familias para continuar con sus estudios en casa. Si bien, tanto hombres como mujeres hicieron evidente que la pandemia propició una oportunidad para hacerse de herramientas digitales, la mayoría compartió que las herramientas pedagógicas y los conocimientos sobre tecnología tuvieron que actualizarse con el objetivo de cumplir con la enseñanza a distancia. No obstante, la falta de capacitación y de recursos fueron los principales obstáculos.

Aunque una muestra de seis participantes no permite establecer generalizaciones, esta distinción en los énfasis resulta un hallazgo cualitativo relevante, el cual podría estar reflejando distintas visiones sobre lo que fue relevante durante el escenario pandémico y pospandémico. Por ejemplo, desde los estereotipos de género, la mujer al cuidado de la vida y el hombre preocupado por proveer recursos materiales, en este sentido, Stromquist (2006) expone la urgencia de reconocer desde la escuela al género como una construcción social que posibilita alternativas de transformación igualitaria. Para lograr este fin, las prácticas docentes implicarán acciones de género con base en "justicia social y revolución cultural, de formas que cuestionan profundamente el *statu quo*: la división sexual del trabajo, los derechos sexuales y las orientaciones sexuales" (Stromquist, 2006, p. 387).

Finalmente, es claro que este estudio es incipiente y requiere de una mayor cantidad de participantes, así como profundizar en el análisis de los casos; sin embargo, estos casos representan un esfuerzo por mostrar las experiencias docentes y proporcionar información relevante sobre la situación que vivieron al continuar con su labor educativa, a pesar de que la escuela se mudó a casa. Tal como uno de los docentes

participantes expresó: los espacios se tuvieron que compartir, la televisión de la sala, la mesa del comedor o, en el mejor de los casos, alguna habitación se convirtió en una improvisada aula escolar. Si las niñeces y las juventudes tuvieron suerte, tal vez alguna persona adulta pudo acompañarlos de manera presencial, brindarles recursos tecnológicos y algún espacio de contención en relación con la pérdida de la vida cotidiana tal y como la conocían.

De manera paralela, los testimonios de los participantes sirven para reflexionar e insistir en la urgencia de que la perspectiva de género debe estar presente de manera transversal en los currículos de formación docente. Este desafío es especialmente crítico en contextos como los analizados en Chiapas, donde la perspectiva de género no puede desvincularse de las desigualdades de etnia, raza y clase que definen la formación docente para el medio indígena. El concepto de interseccionalidad, entendido como imbricación de opresiones que se afectan mutuamente (Viveros-Vigoya, 2023), revela los entramados de categorías de opresión que atraviesan a las identidades indígenas. En consecuencia, se plantea la necesidad de un proceso de acompañamiento sostenido y sistemático para docentes, tanto en formación inicial como en ejercicio, el cual facilite la construcción de posicionamientos críticos frente a las relaciones de poder de género. Esta perspectiva busca problematizar y desarticular la organización estructural desigual que sustentan las tradiciones, ideologías y prácticas socioculturales (Stromquist, 2006).

Se ha esperado que dichas transformaciones ocurran mediante la educación, tarea entonces depositada en las y los docentes; sin embargo, implica cambios en las condiciones estructurales de desigualdad de larga duración. Al respecto, Viotti y Jofré (2013, p. 164) afirman que "las relaciones de poder asociadas al género y la nacionalidad, la raza y la sexualidad, son procesos de globalización". El gran ausente durante la pandemia y pospandemia, frente a la vulnerabilidad y la pobreza siempre presente en las regiones indígenas y las periferias urbanas ha sido el Estado, quien prioriza las lógicas de mercado y la globalización sobre los seres humanos y la vida en general. Por ello, la urgencia de continuar investigando desde la escuela cotidiana y contribuir con reflexiones a favor de la transformación de las y los docentes en sujeto/as político/as que defiendan sus derechos humanos, al acceso a educación de calidad

y una vida igualitaria, para sí mismo/as como personas, para las juventudes y las infancias de cada región del país.

Psicoeducación, género y ESI: una revisión sistemática (2015-2022)

En la Argentina, en los últimos años se han promulgado una serie de leyes y normativas que tienden a complementarse y reafirmar un sentido democratizador, que buscan revertir las desigualdades en materia de género, sexualidad y educación. Por ejemplo, en el 2006 la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), como producto de debates y consensos de un momento histórico particular, garantiza que la ESI forme parte de los derechos humanos básicos de tercera generación. Es un derecho de todo el estudiantado desde el nivel inicial hasta el nivel superior y la formación docente, es un espacio sistemático tanto específico como transversal de enseñanza y aprendizaje. Su enfoque es integral porque supera los enfoques biomédicos y moralistas, trabaja sobre aspectos biológicos, psicológicos, sociales, históricos, afectivos y éticos de la sexualidad y su marco pedagógico es transversal a toda la currícula y la vida institucional de las escuelas.

Se emplea aquí la definición acuñada por Viviana Mazur y Eugenia Otero, creadoras del postítulo de especialización en ESI del profesorado Joaquín V. González, en Argentina, según la cual la sexualidad se entiende como la vivencia subjetiva del cuerpo sexuado en un orden social histórico determinado. La sexualidad está ligada al placer –o, en su contrapartida, al displacer– y es una característica inherente al ser humano, tal como el lenguaje o la razón (Otero, 2023). De manera complementaria, nos hacemos eco de lo trabajado por Dome (2021), quien señala que la ESI, al igual que los enfoques psicoeducativos sociohistórico-culturales, busca trascender las visiones unidireccionales en el abordaje de la sexualidad, para así sumar dimensiones históricas, culturales, éticas, psicológicas y afectivas a dicho tema. En este punto, cabe destacar que en el estudio sobre la ESI en América Latina se mostró que el único país donde existe una ley específica de ESI es Argentina, ya que en los otros países, aunque existe algo similar –Educación Integral

de la Sexualidad–, está incluida en otras leyes no específicas, siendo resoluciones de tipo ministerial (Cimmino *et al*., 2021).

En cuanto al enfoque disciplinar de la psicología educacional y sus aportes más recientes a la ESI, se retoman conceptualizaciones de García-Labandal *et al*. (2020), quienes aclaran que la integralidad de la ESI refiere a la concepción de sexualidad en la que se sustenta la norma, definida a partir de la OMS, la oficina regional para las Américas y la Organización Panamericana de la Salud (OPS), como una dimensión constitutiva y fundamental del ser humano, la cual puede expresarse de diversas maneras –pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones–. La sexualidad es conformada por la interrelación de factores psicobiológicos, socioeconómicos-culturales, éticos y espirituales. La sexualidad se encuentra implícita y explícitamente en todo lo que el sujeto hace, siente, piensa y es (OMS, 2006).

Sin los debates, reconceptualizaciones y profundizaciones posteriores –en materia de género y sexualidad– la ESI no sería lo que es actualmente. Se pueden nombrar algunos grandes hitos colectivos, como los reclamos de los feminismos y movimientos sociosexuales, entre los cuales destaca "Ni Una Menos", que en el 2015 convocó más de 500 mil personas para manifestarse contra las violencias de género que vulneran los derechos de las mujeres y disidencias. Estas movilizaciones se extendieron en las marchas "Vivas nos queremos" en México, Ecuador y en otros países de América Latina. En el mismo sentido, cabe destacar el paro internacional de mujeres del 2017, que convocó la adhesión de mujeres de más de cincuenta países. En el 2018 se aprueba, en la cámara de diputados de Argentina, la ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE), tras cuatro meses de debate, en el cual se desarrollaron 15 audiencias, con más de 700 exponentes. Esto trajo discusiones y desafíos en la cotidianeidad de las escuelas, con grandes movilizaciones de adolescentes, movimientos feministas, mujeres y disidencias de todas las edades en todo el país.

Estos grandes movimientos y reclamos instalaron en toda la sociedad debates políticos, sociales y académicos, de los que las universidades tampoco quedaron exentas. Es así como, llegado a este punto, resulta necesario traer aquí la noción de campo bourdiana propuesta por

Cimolai (2022), que permite interpretar la dinámica de la producción de conocimientos como resultado de la interrelación de diferentes tipos de fuerzas que operan en las prácticas mismas de investigación en el área psicoeducacional. En este sentido, el campo psicoeducacional se define como una metáfora espacial –que comprende un conjunto de diferentes prácticas, tradiciones, instituciones, actores y saberes que han creado una relación entre psicología y educación–, y se constituye así un espacio institucionalizado e institucionalizante que se encuentra en constante pugna (Bourdieu, 2008).

Por lo anterior, esta investigación surge del interés por explorar y conocer el impacto que estos hitos sociohistóricos pudieron haber generado sobre la producción académica en el campo psicoeducacional. Se inicia esta revisión sistemática (Yepes-Núñez *et al*., 2021) de las Memorias de los Congresos de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, a partir de dos premisas o supuestos: la primera, dado los enormes avances en la ampliación de derechos civiles, sexuales, reproductivos y no reproductivos, donde surge la curiosidad de dimensionar el impacto en las investigaciones psicoeducacionales; la segunda, es la necesidad de conocer estos trabajos y realizar un mapeo de estos para integrar su información –de manera organizada– al corpus total de conocimiento sobre ESI con el que realizan su labor los profesionales en la materia, ya que suelen trabajar con aportes de otras disciplinas, como las ciencias de la educación, la antropología, las ciencias sociales o la filosofía. De esta manera, son relegadas las contribuciones específicamente propias de la psicología educacional.

Por tanto, se plantea como objetivo identificar y recopilar las producciones académicas publicadas en las memorias del Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología de la Facultad de Psicología de la UBA, que tengan como temas principales aquellos pertenecientes al campo psicoeducacional, en intersección con la perspectiva de género y la ESI. Como criterios de inclusión/exclusión, se determinó que estos trabajos cumplieran con las características siguientes: haber sido publicados en el periodo 2015-2022; en determinadas áreas temáticas –psicología educacional y orientación vocacional; identidad y diversidad sexual; violencia y trauma; talleres–. Que contuvieran en su título o resumen alguna de las siguientes palabras o frases,

así como sus variaciones: educación sexual integral; Ley 26.150; género; profesor; maestro; escuela; educación.

Como antecedentes, se encuentran pocos relevamientos sistemáticos en psicología educacional que analicen el tipo de investigación que se lleva a cabo en este campo disciplinar. Por ejemplo, Baquero (2003) analizó los usos de las teorías psicológicas en publicaciones educativas, mientras que trabajos más recientes, como los de Cimolai (2022) y Zarco (2022), han mapeado la producción del campo psicoeducacional en Argentina, ofreciendo panoramas disciplinarios amplios.

De esta manera, se conformó un corpus final de 120 trabajos. Para su análisis, se definieron determinadas dimensiones que funcionan como la herramienta fundamental de esta revisión sistemática. El objetivo de su uso fue mapear el campo de estudio, transformando la masa de artículos (el corpus) en datos organizados y cuantificables.

Los criterios para definir estas dimensiones se basaron en dos ejes complementarios: 1) categorías estándar utilizadas en revisiones sistemáticas similares que aseguran la comparabilidad del estudio; 2) los objetivos específicos de esta investigación, orientados a identificar la evolución temporal, el enfoque metodológico y los actores priorizados en el entrecruzamiento entre psicología educacional, estudios de género y la ESI.

En respuesta directa a estos criterios, las dimensiones de análisis seleccionadas fueron las siguientes:

a) *Año de publicación:* variable clave para medir la evolución temporal y detectar si el interés en el tema ha crecido o ha tenido "olas" de interés.
b) *Tipo de investigación y metodología:* dimensiones seleccionadas para identificar el enfoque metodológico predominante (p. ej., si el campo es más teórico o empírico) y detectar vacíos
c) *Unidades de análisis y modalidad/nivel educativo:* utilizadas para identificar a los actores priorizados (estudiantes, docentes) y delimitar el alcance de los hallazgos (primaria, secundaria).
d) *Área temática y categorías emergentes:* fundamentales para analizar los entrecruzamientos temáticos específicos (psicoeducación, género y ESI).
e) *Características de autores y financiamiento:* dimensiones que permiten contextualizar la producción del conocimiento (quién investiga y con qué apoyos).

Los resultados muestran que dicho corpus, analizado según las diversas dimensiones mencionadas, incluye desde el 2015 al 2019 únicamente del área temática de orientación vocacional y psicología educacional; pero, también, a partir del año 2019, a las nuevas áreas temáticas: violencia y trauma e identidad y diversidad sexual.

La mayor parte de los trabajos son de autoría femenina, abordan el nivel educativo superior, reciben algún tipo de financiación estatal, tienen adscripción institucional a la UBA, utilizan una metodología cualitativa y el actor educativo priorizado es el estudiantado.

Entre los años 2015 y 2022 se presentaron 36 talleres que entrelazan psicología, educación, género y ESI. La mayor frecuencia se registró en 2018 y 2022 con la realización de ocho propuestas en cada uno de esos años. En el 2017 se presentó la mayor cantidad de trabajos en las mesas con 22 y es también uno de los años de más presentaciones en el área de orientación vocacional y psicología educacional, con un total de 80 mesas en esa área. Si se desagregan las mesas de las áreas temáticas incorporadas en el 2019, hay un máximo de tres trabajos en 2022 en identidad y diversidad sexual y dos en 2019 de violencia y trauma.

Con respecto a lo descrito, se puede especificar aún más los datos recabados del corpus final. Se encuentra, como se mencionó, que el 81% de la autoría es femenina, mientras el resto es masculino. A su vez, el 66% de la autoría tienen como adscripción institucional a la UBA, el 32% tiene otras instituciones y organizaciones nacionales, mientras que el 2% son adscripciones extranjeras (Brasil y Uruguay).

En cuanto al nivel educativo, 35% de los trabajos abordan el nivel superior, 26% el nivel secundario, 15% primaria, 12% inicial y/o maternal. Sobre educación de adultos, se encontró un único trabajo. Cabe aclarar que estos valores no son excluyentes; es decir, hubo trabajos que abordaban más de un nivel a la vez y más de una modalidad, aunque el 10% del total de trabajos no especificaba el nivel ni la modalidad abordados. En cuanto a la financiación de estos trabajos, 61% recibió, directa o indirectamente, algún tipo de financiamiento estatal; 2% recibió financiación privada; mientras que el 37% no especifica qué tipo de financiación tuvo (se deduce que fue *ad honorem*).

Si se centra la atención en la metodología utilizada en los trabajos: 66% utiliza una metodología cualitativa; 21% utiliza una metodología

mixta; 7% opta por el análisis documental; 4 % realiza un estudio comparativo, y solo 2% adopta una metodología cuantitativa. Por otra parte, las y los actores educativos que estos trabajos priorizan se distribuyen de la siguiente manera: 48% dirigen su atención a los educandos; 34% toma como unidad de análisis a una escuela y/o a un actor en particular; 8% toma como foco el rol del psicólogo o psicóloga y/o el equipo de orientación escolar; 7% no aplica a esta dimensión –debido a su tipo específico de abordaje sobre el tema–, y solamente el 3% hace hincapié en el rol docente.

Las temáticas abordadas en las publicaciones resultan ser variadas: 18% versa sobre la convivencia escolar; 12% trata temas sobre la salud; 11% aborda problemáticas en relación con la identidad de género y diversidad sexual; 7% se enfoca en IVE y/o ILE; cerca del 6% refiere a la afectividad y/o emociones; 4% discute acerca de la violencia por razones género; mientras que el 40% aborda otros temas muy variados como para desagregarlos de manera práctica.

Cabe aclarar que, conforme se estructuraba la base de datos del corpus final, se adicionaron los talleres que, en grado de importancia, se consideran equivalentes a los artículos, para los fines de este estudio; puesto que en el estado del arte de la ESI en América Latina del 2021 (Cimmino *et al*., 2021), las metodologías participativas son las más recomendadas para divulgar la ESI. A su vez, los talleres en el congreso de la UBA funcionaron como espacios de producción de conocimientos, que fueron productos de investigaciones, aunque lamentablemente no quedan registrados de manera igual a un trabajo completo, ya que los talleres son experienciales. De este modo, la capilaridad de los espacios de producción de conocimientos, en el marco de procesos de aprendizaje colectivo en las intersecciones disciplinares investigadas, no quedan registrados en memorias y sin la posibilidad de ser retomadas para futuras investigaciones e intervenciones. Este dato es particularmente revelador y problemático, si la implementación efectiva de la ESI recae fundamentalmente en las y los docentes, resulta crítico notar que la investigación psicoeducacional relevada dirige su mirada mayoritariamente a los educandos (48%) y casi ignora el rol docente (3%). Esta desconexión entre la producción de conocimiento y el actor clave de la implementación

podría ayudar a comprender una parte importante de las dificultades para la implementación real de la ESI.

Otro hallazgo fueron los trabajos de investigación que no explicitan la perspectiva de género, sin embargo, está implícita en la bibliografía referenciada; así como talleres que presentan numerosas investigaciones hechas por estudiantes o los talleres de la cátedra libre por el derecho al aborto seguro y gratuito, los cuales desbordaron de asistentes en los años 2018 y 2019. En la misma línea, se encontraron trabajos que no explicitan el abordaje del ámbito educativo, pero por su enfoque y metodología, resulta implícito que pertenecen al área educativa. El hecho de que el 81% de la autoría sea femenina tampoco es un dato menor. Podría sugerir una "feminización" de los temas ligados al cuidado, la ESI y el género, campos que, como se discute más adelante, quizás reciben menor "prestigio académico" en comparación con otras áreas de la psicología.

En el encuentro con estos datos cabe preguntarse si las investigaciones que cruzan las fronteras, de manera tal que amplían horizontes entre psicología educacional y ESI, no estarían en la necesidad de mayor reconocimiento –económico y prestigio académico– ofrecido y otorgado para incentivar su desarrollo y expansión (Erausquin *et al*., 2018). Es necesario considerar las potencialidades que las intersecciones disciplinares halladas pueden aportar a un corpus de conocimiento que sustente intervenciones en el campo educativo; intervenciones basadas en la perspectiva de género como una herramienta estratégica para identificar, abordar y mitigar desigualdades en el acceso, permanencia y egreso en el sistema educativo (Lamas, 1996). La investigación psicoeducativa puede contribuir a revisar la matriz disciplinaria de la educación moderna, la cual invisibilizó tanto su incidencia en la producción de las subjetividades sexuadas como en la construcción de las relaciones desiguales de género, clase y etnia. Investigaciones como las relevadas en esta revisión pueden habilitar prácticas psicoeducativas orientadas ya no a producir un tipo particular de sujetos sexuados, sino a otorgarles un lugar a los múltiples existenciarios sexuales posibles con el reconocimiento del valor de la diversidad, la afectividad y la corposubjetividad como protección del derecho a la salud mental en todos los espacios de enseñanza y de aprendizaje.

Formación docente en la universidad: la ESI desde la perspectiva de género acompañando trayectorias de docentes y agentes psicoeducativos

El campo de las prácticas docentes constituye un punto de preocupación e interés central, en tanto el valor del recurso humano que se genera es esencial para acompañar desde lo escolar a las y los estudiantes. Por tal razón, desde la cátedra "Didáctica especial y práctica de la enseñanza" del profesorado de psicología y del proyecto de extensión universitaria de la cátedra de la UBA, se piensa en la profesionalización de docentes en formación inicial y continua, proponiendo diversas instancias para el desarrollo de buenas prácticas de enseñanza. Esto ha motorizado un proyecto que desde la universidad pública colabore y acompañe en la construcción de saberes docentes en cuanto al abordaje de la ESI en la escuela secundaria, tarea de la cual serán responsables las y los docentes que egresen.

La preocupación por la enseñanza y su mejora conlleva ineludiblemente un trabajo de revisión conjunta con el equipo de docentes-tutoras/es, acerca del proceso de formación. Por ello, se destaca la importancia de incentivar y tutorizar la construcción cooperativa y el acceso a esquemas interpretativos multidimensionales que redunden en beneficio de estrategias de intervención de enseñanza y aprendizaje superadoras, adecuadas a los sujetos del nivel educativo y a la especificidad de los contenidos a abordar. En ese sentido, el aporte a la formación profesional de la asignatura contribuye al desarrollo de:

- Competencias didácticas relativas al dominio eficaz de estrategias de enseñanza contextualizadas en espacios formativos de nivel medio y superior
- Capacidad para realizar intervenciones pertinentes que expresen el dominio y transferencia del corpus teórico específico
- Capacidad de reflexión sobre los alcances y límites de sus intervenciones y sobre el rol que compete al profesorado de psicología
- Competencias y disposición favorable para recrear los marcos teóricos instituidos con fundamento científico
- Aptitud para revisar, resignificar y reconstruir la experiencia propia de la enseñanza de la psicología en un contexto de reflexión colectiva.

Respecto de la formación específica en los dispositivos de prácticas, demanda conocimientos formales complejos, los cuales no se pueden adquirir solo por imitación, sino que implican pasar por la experiencia y apropiación de estos. Es un proceso que requiere de intervenciones conscientes, planificadas, intencionadas, creativas, donde resultan importantes tanto los conocimientos dominados, como los que se van construyendo en el proceso de prácticas. Respecto de la ESI, existe una preocupación por la formación teórica necesaria, previa al aprendizaje de una práctica, pero que finalmente escapan a los cánones de la mera racionalidad técnica. Tal como se plantea por ley en Argentina, la ESI es un claro ejemplo de ello. La incorporación sistemática de temas relacionados con la sexualidad en el campo educativo continúa siendo motivo de fuertes controversias, debates y discusiones, generalmente, ligadas a cuestiones valorativas, así como a enfoques ideológicos y teóricos acerca de qué es la educación sexual. Muchas veces se trata de desconfianza o desconocimiento, en tanto cada enfoque o dimensión de abordaje tienen correlatos prácticos diversos sobre qué hacer, cómo hacerlo y quiénes deberían llevarlo a cabo.

La obligatoriedad de la ESI generada a partir de la Ley 26.150 y el Programa Nacional de Educación Sexual Integral se sustenta en el enfoque de derechos humanos con perspectiva de género, pensando la sexualidad desde una mirada compleja e integral. En concordancia, la propuesta remite al sentido planteado por la enunciación de sexualidad de la OMS y la OPS (OMS, 2006). Desde esa afirmación, se propone pensar su abordaje en las aulas, considerando el plano de los aprendizajes de tipo cognitivo (información científicamente validada, conocimiento de derechos y obligaciones); el plano de la afectividad que permita y colabore con el desarrollo de las competencias emocionales (solidaridad, respeto, expresión de los sentimientos); la dimensión del saber hacer, que permita traducir los aprendizajes en prácticas concretas (conductas de respeto y cuidado hacia uno mismo, en las relaciones interpersonales, habilidades psicosociales como el diálogo, lograr acuerdos), y la dimensión del saber ser ligada a cuestiones relacionadas con posicionamientos éticos. De esta manera, se piensa la labor docente como una tarea compleja y comprometida, a la vez como una actividad colectiva y transformadora y, por lo mismo, llena de tensiones (Novoa, 1999).

Al afirmar que las personas docentes deben hacer efectivos los derechos de los niños, niñas y adolescentes, se debe considerar que no todos los equipos de gestión educativa ni todo el profesorado ha podido transitar por una experiencia de capacitación para desempeñar dicha tarea. Más aún, en el ámbito educativo, el silencio sobre el tema ha sido y todavía suele ser preponderante, traducido en omisión, ocultamiento, mandatos moralizantes, prejuicios, tabúes. Por otro lado, educar en sexualidad desde la integralidad, es más complejo que conocer un puñado de contenidos; por ello, el lugar de las y los docentes se ve conmovido en lo profesional y en lo subjetivo. No se trata solo de trabajar conceptos en las aulas, sino de poner en juego las subjetividades de cada agente del campo educativo; es decir, la complejidad de la tarea, el carácter político de la misma y la importancia del trabajo interdisciplinario, institucional y transversal respecto de la ESI, no nos lleva más que a valorar el trabajo colectivo y potencialmente transformador (Terigi, 2013).

Otro de los grandes desafíos de la incorporación sistemática en lo escolar de cuestiones de sexualidad es la complejidad de construir situaciones de confianza y respeto por las experiencias de las y los estudiantes. Cuando se evidencian límites en el saber pedagógico o no alcanzan para dar respuestas ante casos concretos, emergentes, tal vez disruptivos, se torna necesario generar conocimiento desde la diversidad de situaciones con las cuales la realidad nos enfrenta. Los saberes, su producción y su transmisión son características inherentes a la labor docente y, por lo mismo, relevantes en tanto competencias específicas del mismo. Es así como, si el saber disponible no resulta suficiente, se plantea la necesidad de generar saber pedagógico para abordar con mejores herramientas la práctica. En este sentido, los procesos de producción y reproducción de saber parecen encontrarse menos distanciados en las instancias de prácticas profesionales, entendiendo el trabajo docente como actividad colectiva a la vez que transformadora.

En la puesta en práctica del proceso de enseñar no deben perderse de vista algunas características que hacen de ella una tarea colaborativa. El dispositivo propuesto para llevar adelante las prácticas docentes supone el trabajo en pareja pedagógica, lo cual favorece el aprendizaje entre pares; el trabajo en consensos y acuerdos; la toma de decisiones y responsabilidades conjuntas; la coevaluación de las prácticas y, a la vez,

actuar bajo las restricciones y posibilidades inherentes al carácter institucional e institucionalizado de la docencia.

La pregunta acerca de qué es necesario saber para enseñar hoy en un mundo complejo, cambiante, interconectado y globalizado conduce a la necesidad de indagar acerca de las prácticas docentes, de la intencionalidad como formadora, de las estrategias desplegadas para favorecer mejores aprendizajes, del impacto que las mismas ejercen en el plano de lo que se enseña y se aprende, del saber hacer y del saber ser por parte de los sujetos educativos.

Los diferentes ámbitos de formación en la asignatura, los talleres y el trabajo desde el programa de extensión posibilitaron el espacio de andamiaje y formación inicial y continua, que contribuye a la profesionalización de la docencia; es decir, junto a la base conceptual necesaria para desempeñar las tareas, se trabaja en la apropiación progresiva de herramientas, estrategias, modos y formas apropiadas para cada situación de enseñanza que se debe enfrentar (Pogré, 2011). Estas instancias, abocadas a la enseñanza de la psicología, optimizan la formación de recursos humanos desde la didáctica de la psicología; propician la creación de espacios de análisis y discusión sobre los alcances de la enseñanza de la psicología, atendiendo a los requerimientos del marco sociocultural actual, abordando demandas explícitas, como el trabajo en ESI con estudiantes de nivel medio y docentes, que se tornan situaciones a afrontar para las cuales, en diversas ocasiones, se perciben faltos de herramientas. Este requerimiento, que nutre el objetivo central de todo programa de extensión universitaria, es la articulación y la co-construcción de saberes de la universidad con la comunidad en la cual está inserta.

Es en este marco que, desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza, se realizan prácticas docentes en el nivel medio con adolescentes. Estas se organizan en tres encuentros con frecuencia semanal, a través de talleres coordinados por parejas pedagógicas de residentes del profesorado de Psicología de la UBA, ya licenciados en Psicología.

Los procesos de planificación, implementación y evaluación de los talleres son supervisados, observados y evaluados por los equipos de profesorado y tutorado de la cátedra, quienes se encargan de montar y acompañar sus prácticas. Las temáticas planteadas parten de la labor conjunta para respetar las características y necesidades de cada grupo

con los que se trabaja. Es así como, en las semanas previas a la implementación de los encuentros, se realiza observación de clase; encuestas anónimas a estudiantes para relevar intereses, conocimientos previos e inquietudes; se hacen entrevistas con personas referentes, tutoras, preceptoras, docentes, es decir, a quienes podrán brindar información relevante o de interés.

El trabajo sostenido a lo largo de los años permite afirmar que hoy se requiere un abordaje cotidiano de estos y otros contenidos, en todos los espacios que atraviesan a la comunidad educativa, espacios formales o con distinto grado de formalidad; es decir, lo que sucede en los pasillos, en los recreos, en la sala de docentes, incluso en los espacios *online* (la experiencia cercana llevó a comprender que las relaciones interpersonales no terminan en los intercambios de presencia física). En tanto, profesionales de la educación, la formación, la enseñanza y los momentos de intervención, despliegan discursos y políticas de cuidado, respeto y garantía de derechos, evitando una visión restringida de la sexualidad. De esta forma, y entendiendo la función social del proceso de aprendizaje, se favorece la emancipación de los sujetos, la capacidad de tomar decisiones autónomas, asumiéndose parte de un proyecto pedagógico, ético y de justicia social.

En este proceso, el equipo de la cátedra tutoriza y acompaña al profesorado en formación inicial en el diseño de planes y estrategias de intervención y evaluación, destinadas a la promoción de espacios de enseñanza y formación. La evaluación antes, durante y después del proceso, el análisis de la propia práctica y la de pares que incluyen la escritura de los procesos desarrollados, son una manera de formalización del saber sobre el trabajo docente (Alliaud y Suárez, 2011; Cardelli y Duhalde, 2002). De esta manera, las y los docentes practicantes construyen y se apropian de saberes específicos respecto de la transmisión y sobre la producción de conocimiento pedagógico (Alliaud y Suárez, 2011). Se trata, además, de favorecer la reflexión en relación con la apertura de capacidades metacognitivas; abordar aquello que se puede presentar como problemática de la comunidad y como desafío educativo; promover variedad de formas de ejercer la función docente; acompañar las transformaciones contextuales, sociales e históricas; reconocer la sistematización del saber pedagógico producido como parte del trabajo docente, y el análisis

de las situaciones de práctica. Este proceso de acompañamiento no está exento de tensiones. Una contradicción recurrente emergida en las supervisiones es la disonancia entre el marco de derechos que propone la ESI y las creencias o representaciones personales –morales, religiosas o basadas en la propia biografía escolar– de los docentes en formación.

El principal aprendizaje reportado por los participantes es la superación del abordaje puramente biologicista de la sexualidad, logrando integrar la dimensión afectiva y ética. Como resultado de los talleres, se observa que los docentes en formación desarrollan un posicionamiento ético-político más sólido. Pasan de ser meros "reproductores" de contenido a protagonistas que pueden identificar y gestionar emergentes complejos del aula –como consultas sobre identidad de género, situaciones de violencia o uso de lenguaje inclusivo– con herramientas pedagógicas concretas y un enfoque de derechos. Resulta necesaria y de valor una producción escrita que reconstruya la experiencia de manera crítica, como forma de compartir saberes de la práctica y como modo de evaluación de la reconstrucción de la experiencia (Edelstein, 2011).

Como se ha señalado, la reflexión es esencial en la formación y desarrollo profesional de las y los docentes. Permite construir y reconstruir sus representaciones sobre la enseñanza, promoviendo una mejora en la práctica educativa, tanto en lo que se refiere a los procesos de significación y resignificación del saber disciplinar y pedagógico, como las relacionadas con vivencias, experiencias y conocimientos ligados a la práctica, asumiendo que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o su construcción (García, 2015). El profesorado construye sus representaciones acerca del acto de enseñar y de los requerimientos que la tarea demanda a partir de la resignificación permanente de saberes implícitos, cotidianos, experienciales, académicos y profesionales. Los aportes de la puesta en diálogo de dichos saberes y experiencias se ven enriquecidos cada vez por la temática abordada, en este caso, la ESI. En definitiva, los dispositivos de experiencias formadoras compartidas aquí propician actitudes necesarias para la reflexión, la apertura de pensamiento, la disposición favorable hacia la escucha de opiniones divergentes, el compromiso con la búsqueda de nuevos sentidos respecto del enseñar, la sistematización de experiencias de prácticas y la posibilidad de formularlos y compartirlos como conocimiento generalizable, produciendo saber desde el hacer (Alliaud, 2012).

Reflexiones finales

El recorrido propuesto en este capítulo ha buscado articular tres dimensiones complementarias para analizar la formación docente frente a las desigualdades de género. En primer lugar, las experiencias narradas por docentes en México evidenciaron cómo la crisis de la pospandemia agudizó las desigualdades estructurales, donde los mandatos de género, clase y etnia impactaron de forma diferenciada la práctica docente. Se observó una tendencia donde las preocupaciones de las docentes se anclaban en lo emocional y el cuidado, mientras las de los docentes se dirigían a lo técnico y material, reflejando la urgencia de transversalizar la perspectiva de género de manera interseccional en la formación inicial, especialmente en contextos indígenas.

En segundo lugar, la revisión sistemática de la producción académica en Argentina mostró un panorama paralelo: si bien existe un interés creciente por la ESI y el género como categoría relacional, la investigación psicoeducacional aún presenta vacíos significativos. Destaca la desconexión entre la producción de conocimiento y la práctica, al centrarse mayoritariamente en los estudiantes (48%) y obviar casi por completo el rol docente (3%), actor clave para cualquier transformación. Esta área de estudio, además, aparece altamente feminizada (81% de autoría), sugiriendo una posible segregación temática que resta prestigio a estos saberes.

Finalmente, ante este doble panorama –un problema práctico evidente y una producción teórica fragmentada–, la experiencia de formación docente en ESI desarrollada en la UBA se presenta como una respuesta pedagógica y política. Esta propuesta de andamiaje busca superar la mera reproducción de contenidos, enfrentando las contradicciones entre el marco de derechos y las subjetividades de los docentes en formación, para construir un posicionamiento ético y protagonista.

La articulación de estos tres análisis subraya que la tarea de la educación pone de relieve cuán necesario es construir redes con pares. Para abordar la ESI desde lo escolar, concebida como experiencia será necesario, a decir de Skliar y Larrosa (2011), un gesto de interrupción que habilite la posibilidad de que algo nos llegue. El objetivo es generar entornos igualitarios y democráticos donde las y los docentes en formación –inicial y continua– puedan ser protagonistas, alejándose de posiciones de sumisión y mera reproducción.

Referencias

Alliaud A. y Suárez D. (2011). *El saber de la experiencia. Narrativa, investigación y formación docente. Narrativas, Autobiografías y Educación*. CLACSO.

Alliaud, A. (2012). *Formar buenos en la artesanía de enseñar* [Ponencia]. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

Barrancos, D. (2008). *Mujeres, entre la casa y la plaza*. Sudamericana.

Baquero, R. (2003). *Análisis de los usos de las teorías psicológicas en educación. Estudio de intertextos psicológicos en publicaciones educativas argentinas*. Universidad Autónoma de Madrid, Mimeo.

Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Siglo XXI Editores.

Cardelli, J. y Duhalde M. (2002). *Docentes que hacen investigación educativa*. Coedición Miño y Dávila Editores y Escuela Marina Vilte de CTERA.

Cimmino, K., Rossi, D. y Corona, E. (2021). *Estado del arte de la Educación Integral de la sexualidad en América Latina 2021*. FLACSO Argentina. https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Estado-del-arte-de-la-ESIS-en-AL-final.pdf

Cimolai, S. (2022). *La investigación en psicología educacional en Argentina: Conocimiento, campo e investigadores*. Teseo Press.

Consejo de Evaluación de la Ciudad de México (EVALÚA). (2024). *Actualización del Índice de Desarrollo Social de la Ciudad de México 2020. Gobierno de la Ciudad de México.* https://www.evalua.cdmx.gob.mx/storage/app/media/2024/die/ids/ids-evaluapresentacion17102024.pdf

Dome, C. (2021). Desigualdad de género en la educación superior. Percepciones de estudiantes en los primeros años de carrera. *Campo Universitario, 2*(4), 1-19.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.

Erausquin C., Zabaleta V., Denegri A., Iglesias, I., Marder, S., Michele, J., Darcangelo, M., Corvera, G. y Segura, J. (2018). *Interpelando entramados de experiencias. Cruce de fronteras e implicación psicoeducativa entre universidad y escuelas*. Editorial de la Universidad de La Plata.

García-Labandal, L., González, D., Florentin, I., Calo, M. y Domínguez, M. (2020). *Equipo de Extensión de Cátedra de "Didáctica Especial de la Psicología y Práctica de la Enseñanza" Programa: "Promoción de dispositivos cooperativos de construcción y abordaje didáctico de la Psicología en el Nivel Medio". "Andamiaje de la práctica docente para el abordaje de la Educación Sexual Integral (E.S.I.)"*. Cuadernillo para Docentes. Universidad Nacional de La Plata. https://es.scribd.com/document/521856804/Cuadernillo-Para-Docentes-Educacion-Sexual-Integral-Ejes-y-Materiales

García, J. A. (2015). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente. *Revista Educación*, *40*(1), 113-132. https://doi.org/10.15517/revedu.v40i1.14649

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México. https://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/chis/poblacion/diversidad.aspx

Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista La Tarea,* (8), 1-10. https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf

Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI). (2006). *Boletín Oficial*, 24 de octubre (Argentina). https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26150-121222

Novoa, A. (1999). La nueva cuestión central de los profesores. Exceso de discursos, pobreza de prácticas. *Cuadernos de Psicología,* (286), 102-108.

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2006). *Definición de la salud sexual: Informe de una consulta técnica sobre salud sexual*. https://www.who.int/es/health-topics/sexual-health#tab=tab_2

Otero, E. (2023, 22 abril). Comunicación personal. Clase de la materia "Bases psicológicas y biológicas de la sexualidad" de la Especialización de nivel superior en ESI del Profesorado Joaquín V González en CABA.

Pogré, P. (2011). Formar docentes hoy, ¿qué deben comprender los futuros docentes? *Perspectiva educacional*, *51*(1), 45-56.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Prometeo Libros.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2011). *Experiencia (y alteridad) en educación*. FLACSO.

Solís, A. (2021). *Mujeres docentes, formación profesional y condición laboral. Análisis interseccional en la Universidad Pedagógica Nacional.* [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. http://hdl.handle.net/10045/121536

Stromquist, N. (2006). Una cartografía social del género en educación. *Revista Educ. Soc., 27*(95), 361-383. http://www.cedes.unicamp.br

Terigi, F. (2013). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. [Documento Básico]. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Santillana.

Viotti, M. y Jofré, A. (2013). Identidades de género y escuela: una mirada desde el nivel inicial y el primer ciclo. *La Aljaba Segunda época*, *XVII*, 164-178. [Texto PDF] file:///C:/Users/Pc/Downloads/la-aljaba-segunda-epoca-revista-de-estudios-de-la-mujer-volumen-xvii-2013-848883%20(1).pdf

Viveros-Vigoya, M. (2023). *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario* 1a ed CLACSO. https://biblioteca repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248817/1/Interseccionalidad.pdf

Yepes-Núñez, J. J., Urrutia, G., Romero-García, M. y Fernández, S. A. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, *74*(9), 790-799.

Zarco, M. (2022). *Aportes Psicoeducativos al campo de estudios sobre la educación sexual integral: una revisión sistemática (2016-2021)* [Tesis de licenciatura]. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Género y Psicología
Una mirada interamericana

es una obra editada y publicada por la **Universidad Nacional Autónoma de México** en la Coordinación Editorial de la **Facultad de Estudios Superiores Iztacala**, Av. de los Barrios n.º 1, Los Reyes Iztacala, CP 54090, Tlalnepantla de Baz, Estado de México, en mayo de 2026. Se utilizaron en la composición tipográfica las familias Minion Pro, Myriad Pro y Rotis Semi Serif Std.

El cuidado de la edición estuvo a cargo de
José Jaime Ávila Valdivieso.

Pedidos:
Librería FES Iztacala: (55)5623-1194
Coordinación Editorial: (55)5623-1203
Correo-e: josejav@unam.mx
www.iztacala.unam.mx/coordinacioneditorial

Los Reyes Iztacala, 2026