

NUEVOS DESAFÍOS PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Actas del III Congreso Internacional MISEAL
Barcelona, 2014

Rifà Valls, M.; Duarte Campderrós, L.
& Ponferrada Arteaga, M. (editoras)



Observatori
per a la Igualtat



Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior Actas del III Congreso Internacional MISEAL, Noviembre, 2014.

Rifà Valls, M.; Duarte Campderrós, L. &
Ponferrada Arteaga, M.
(editoras)



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

**Observatori
per a la Igualtat**

UNA
UNIVERSIDAD
NACIONAL
COSTA RICA

Nuevos desafíos para la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior

Rifa Valls, M.; Duarte Campderrós, L. & Ponferrada Arteaga, M. (editoras)

ISBN 978-84-606-6704-9

Este documento ha sido desarrollado en el marco del Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina (MISEAL).

MISEAL es un proyecto cofinanciado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. ALFA es un Programa de Cooperación entre la Unión Europea y América Latina en el ámbito de la educación superior y de la formación.

Instituciones asociadas

Unión europea:

Universidad Libre de Berlín, Alemania
Universidad autónoma de Barcelona, España
Universidad de Hull, Reino Unido
Universidad de Lodz, Polonia

América Latina:

Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil
Universidad Nacional de Colombia (UNAL), Colombia
Universidad Nacional (UNA), Costa Rica
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile (FLACSO Sede Chile), Chile
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador (FLACSO Sede Ecuador), Ecuador
Universidad de El Salvador (UES), El Salvador;
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala (FLACSO Sede Guatemala), Guatemala
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México
Universidad Centroamericana (UCA), Nicaragua
Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Perú
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Proyecto Uruguay (FLACSO Sede Uruguay), Uruguay

Maquetación a cargo de la Universidad Nacional de Costa Rica.

Diseño: María Amalia Penabad Camacho

Se agradece a Anna Grau Casajust la revisión de algunos textos que se incluyen en este volumen.

Imagen de portada:

Nombre: De estómagos consumistas y miradas ausentes

Autor: Cristhian Núñez Vanegas

Técnica: Fotografía digital

Año: 2014

Esta publicación ha sido realizada con la ayuda financiera de la Comunidad Europea en el marco del programa ALFA III. El contenido es responsabilidad exclusiva del proyecto MISEAL y no refleja los puntos de vista de la Unión Europea.

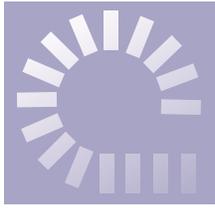
Contacto

Coordinación MISEAL
Instituto de Estudios Latinoamericanos
Freie Universität Berlin
Rüdesheimer Str. 54-56, 14197 Berlín
Tel.: +49 (030) 838 53020
Fax: +49 (030) 839 55464
contacto@miseal.org
www.miseal.org

Tabla de contenido

5	Presentación <i>Sílvia Carrasco y Montserrat Rifà Valls</i>
8	Introducción Inclusión Social y Equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina <i>Martha Zapata Galindo</i>
16	Primera parte: Feminismos, interseccionalidad y transnacionalización <i>Montserrat Rifà Valls</i>
19	Pensando la academia feminista desde una mirada co-constitutiva de la opresión <i>Yuderkis Espinosa Miñoso</i>
36	Imaginarios transnacionales. Diálogos posibles entre espacios, saberes y teorías <i>Nora Domínguez</i>
51	Espaços transnacionais de conhecimentos: Um estudo sobre mobilidade científica a partir da perspectiva interseccional <i>Maria Conceição Da Costa y Stephanie Schutze</i>
74	El tema de investigación en las Ciencias Sociales desde una perspectiva interseccional: una exploración para la innovación curricular en la formación de investigadores e investigadoras <i>Gabriel Guajardo y Christian Rivera</i>
82	“Por onde caminham essas mulheres?” Endereços e interesses dos movimentos feministas negros no Brasil - um exercício de cartografia da negociação com os poderes fácticos <i>Liviana Bath e Izabela Schlindwein</i>
96	Empoderamiento de mujeres indígenas en Guatemala: un nuevo enfoque desde las Ciencias Sociales <i>Karina Lanz Vargas</i>
112	Segunda parte: Análisis de las desigualdades como mecanismo para la innovación y la transformación institucional <i>Laura Duarte Campderrós</i>

- 116** **Retos para la inclusión social: equidad y cooperación en las universidades**
Ángel Belzunegui y Francesc Valls
- 132** **Construcciones de calidad e igualdad en las universidades ecuatorianas**
Betty Espinosa y Ana María Goetschel
- 146** **Acciones de la gestión para la inclusión de estudiantes en la universidad.**
El caso de la UNTREF
Gabriel Asprella y Carlos A. Mundt
- 165** **El peso de las identidades de género en la reproducción de las desigualdades en instituciones de educación superior**
Ana Gabriela Buquet Corleto
- 181** **Miradas en estructuras y procesos que producen desigualdad: El desafío del enfoque interseccional en la educación superior**
Ligia Arana García
- 198** **Abordaje interseccional del hostigamiento sexual en la Universidad Nacional de Costa Rica**
Zaira Carvajal Orlich y Carmen Edith Ulate Rodríguez
- 215** **Tercera parte: Inclusión de las minorías en educación superior**
Maribel Ponferrada Arteaga
- 218** **“Somos liberales y no se excluye a lxs disidentes”. Perspectivas en heteronormatividades en la educación superior**
Nina Lawrenz
- 233** **Una mirada a la inclusión social de las personas con discapacidad: experiencia de FLACSO – Ecuador**
Ana Esteves y Diana Santos
- 252** **Estudiantes indígenas en la universidad en Perú: criterios y orientaciones para su permanencia**
Cecilia Inés Suárez
- 267** **La inclusión social despojante, el multigrupo y la co-visualidad. Conceptualizando a partir de las experiencias**
Ana Yineth Gómez Castro
- 285** **Ciudadanía femenina y subjetividad en la Argentina de inicios del siglo XX. Un análisis a través de “escrituras del yo”**
Marina Becerra
- 296** **Justicia epistemológica: Escuchando al Sur**
Stella González-Arnal



Presentación

El libro que presentamos es fruto de lo aprendido durante el congreso “Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior” que se construyó como un espacio para teorizar, debatir y compartir experiencias en el diseño e implementación de medidas a favor de la inclusión social y la equidad en instituciones de educación superior. Este encuentro se desarrolló en el marco del proyecto *Medidas de Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina* (MISEAL) del programa Alfa III de la Unión Europea, en el que han participado a lo largo de tres años (2012-2014) dieciséis universidades de América Latina y Europa.

Los dos congresos internacionales del proyecto MISEAL que se habían celebrado anteriormente en Berlín (2012) y Costa Rica (2013) se dedicaron a debatir y reflexionar en torno a la interseccionalidad; y a conocer y compartir propuestas y programas de postgrado, respectivamente. Este tercer congreso tuvo como objetivo principal abordar los desafíos para la inclusión social y la equidad en la educación superior, a partir de reflexionar en torno a las investigaciones e innovaciones que transforman los saberes, las identidades, las instituciones, y las políticas para la construcción de una universidad inclusiva. El congreso focalizó en el paradigma interseccional para el análisis de las desigualdades y el desarrollo de políticas y prácticas en la educación superior desde una perspectiva transnacional, a partir de la articulación de las posiciones e identidades de clase social, edad, sexo-género, discapacidad, raza-etnia y orientación sexual.

Durante tres días intensos se reunieron en Barcelona para reflexionar sobre estos nuevos desafíos en torno a 150 personas, de las cuales el 79,7 % fueron mujeres y el 20,3% hombres. En las presentaciones y debates participaron personas que procedían de 20 países distintos (España, Brasil, Chile, Alemania, Argentina, Ecuador y México fueron los países que aportaron más representantes; mientras Guatemala, Hungría, Bolivia, Nicaragua, Polonia y Venezuela estuvieron en minoría) y que pertenecían a 54 instituciones diferentes, de las cuales el 75% eran universidades públicas, un 16,2% privadas y el resto (9,5%) entidades. Por colectivos, el 58,8% de los participantes era personal docente investigador, un 17,6 de los cuales tenía algún cargo académico; el 18,9% eran estudiantes; un 6,8% eran profesionales o personal técnico; y un 2% eran autoridades.



Entre los temas propuestos para el debate, queremos mencionar, en primer lugar, la urgencia de contar con análisis de las desigualdades en un panorama transnacional, que requieren de categorías que construyan interpretaciones (comparables y contextuales), para poder comprender las inercias de la mundialización y la mercantilización en la educación superior. A lo largo del congreso, constatamos que las desigualdades crecen en el norte y también en el sur: Unos privilegios y exclusiones que la educación superior debería ayudar a contestar, reducir y revertir. Por ejemplo, en el caso de España, es preciso hablar del acceso a la universidad y del abandono de los estudios de los jóvenes, de las subordinaciones de género que emergen con los flujos migratorios y reemergen con la penetración del consumo dirigido a jóvenes, entre otras cuestiones.

En segundo lugar, vimos que es preciso disponer de diagnósticos que sean capaces de realizar un mapa preciso de estas desigualdades en la educación superior para hacer visibles las relaciones asimétricas de poder y la jerarquización de las identidades. En este contexto, la construcción de un sistema de indicadores interseccionales nos aporta información que de otro modo queda oculta y nunca se plantea su abordaje. Aquello que no vemos, parece que no exista. Para ello, debemos aprender a buscar y a ver mejor desde la responsabilidad científica y social de la universidad.

En tercer lugar, destacamos el análisis de las percepciones, representaciones y vivencias que dan cuenta de cómo se experimentan y se encarnan las desigualdades de sexo-género, raza-etnia, edad, discapacidad, orientación sexual y clase social (en las políticas, la docencia, la investigación y la gestión, y el papel fundamental de la transferencia, o en la falta de la misma sin este análisis). Más concretamente, el análisis de las múltiples formas de opresión conlleva deconstruir las teorías, miradas y relaciones del feminismo hegemónico dentro y fuera de la academia, y prestar atención a los retos que plantea el feminismo decolonial, antirracista, indígena y comunitario

En cuarto lugar, abordamos la injusticia social y de género que está producida y reproduce una injusticia epistemológica: Saberes androcéntricos y etnocéntricos que “excluyen”. La universidad tiene también como misión cuestionarse qué conocimientos legitima y a quienes, desde los mismos interrogantes científicos y los modos de conocimiento que incorpora. Para ello, se necesitan estrategias, planes y herramientas para la sensibilización y la formación que en el futuro deberían potenciar espacios que igualen y faciliten la creación de agencia por parte de las identidades y diversidades. En síntesis, se requieren metodologías inclusivas tanto en la docencia como en la investigación. Si son inclusivas con éxito para las personas en posiciones subalternas, sin duda lo son para el conjunto de la educación superior y para cada una de nosotras.

En quinto lugar, a lo largo del proyecto y del congreso, también tuvimos la oportunidad de conocer y compartir buenas prácticas en los países y las universidades en Europa y en América Latina. Nos referimos a aquellas medidas, normativas, oficinas, servicios y planes que inciden e intervienen de forma inmediata ante discriminaciones, exclusiones y violencias. Tales como implementar programas de movilidad (que impliquen a los tres colectivos o sectores que conforman las universidades: Estudiantes, personal docente e investigador y personal de administración y servicios) y proyectos de investigación y desarrollo, que generan cooperación y fundamentan la producción del conocimiento y la transformación de las relaciones de poder entre norte y sur, en el norte y en el sur.



En sexto lugar, queremos subrayar que los países y las instituciones deberían garantizar no sólo el acceso de los colectivos minorizados, sino promover también la participación de los grupos vulnerables, con la finalidad de co-construir, gestionar y transformar nuestras instituciones, hacia la consecución de lo que hemos llamado en el *III Plan de Igualdad entre Mujeres y Hombres de la UAB* [http://www.uab.cat/doc/DOC_PlaAccio2013-17_OI_ca, 17/07/2013], la “excelencia inclusiva”. Un verdadero desafío pendiente ante el cual el proyecto MISEAL ha aportado avances significativos desde un esfuerzo continuo por deshacer “los malentendidos de las desigualdades”.

Esta publicación recoge una selección de los textos presentados a lo largo de un programa que incluyó: 2 conferencias invitadas; 3 mesas redondas y 7 paneles (que contaron con 42 ponencias), un taller de danza inclusiva y una exposición. Les invitamos a descubrir cómo se fueron desplegando todas estas cuestiones e intercambios en torno al análisis y diagnóstico de la educación superior; de la reflexión, la la planificación, la investigación en cooperación y desarrollo, o sencillamente retomar las conversaciones que tuvieron lugar a partir de compartir las historias, vivencias y experiencias. Esta publicación incluye contribuciones de personas expertas en inclusión social y equidad en instituciones de educación superior desde una perspectiva transnacional y quiere ser una invitación a reflexionar en torno a las propuestas y experiencias que se desarrollan en el ámbito profesional, académico, científico, social y comunitario.

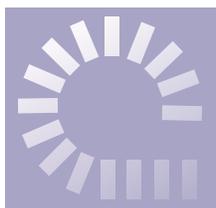
La selección de los textos que finalmente se publican en este libro responde a criterios de calidad siendo éstas las contribuciones más significativas al objetivo fijado para este congreso, que quiso abordar los nuevos desafíos para la inclusión social y equidad en la educación superior. Los diferentes capítulos que el lector/la lectora encuentra a continuación se han agrupado en tres apartados, que se titulan: I. Feminismos, interseccionalidad y transnacionalización; II. Análisis de las desigualdades como mecanismo para la innovación y la transformación institucional; y III. Inclusión de las minorías en educación superior.

Durante este encuentro también se dieron a conocer las múltiples aportaciones del proyecto MISEAL a la comunidad universitaria y se abrió un espacio para la reflexión crítica y el debate a partir de los resultados y las buenas prácticas que emergen de su implementación y así como de valorar el impacto que han tenido en las Instituciones de Educación Superior en América Latina y Europa. La coordinadora general del proyecto MISEAL, Martha Zapata Galindo, se encarga de sintetizarlas en el siguiente texto. Deseamos que este libro sirva para afrontar los retos de la educación superior desde la perspectiva de la inclusión social y la equidad, y pueda orientar nuevas propuestas enmarcadas en el terreno de la teoría, la práctica y la reflexión crítica.

Sílvia Carrasco Pons
Vicerrectora de Estudiantes y Cooperación

Montserrat Rifà Valls
Directora del Observatori per a la Igualtat

Bellaterra, 26 de febrero de 2015
Universitat Autònoma de Barcelona



Inclusión Social y Equidad en las Instituciones de Educación Superior de América Latina

Martha Zapata Galindo
Freie Universität Berlin
Coordinadora general del Proyecto MISEAL

1. El reto de medir la inclusión y la equidad en las IES de América Latina

En América Latina, los rezagos en la incorporación de políticas y programas a favor de la inclusión social y equidad han planteado los mismos retos que el rezago en otras áreas del desarrollo. Como una región que se encuentra marcada por procesos históricos de colonización y fragmentación, América Latina aún conserva profundas desigualdades sociales. En el caso de las Instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina, todas las desigualdades que se presentan en sus diversas poblaciones están interrelacionadas entre ellas. Al proponerse el sistema educativo como objetivo fundamental el incluir a los más vulnerables, las políticas y programas de inclusión social pasaron a enfatizar, principalmente, la ampliación de coberturas en esta área. El resultado ha sido que la inclusión se ha entendido sólo como un problema de acceso, lo que dificulta el desarrollo de acciones estratégicas que transformen muchas estructuras del sistema educativo y pongan, entre otros, el énfasis en la calidad y el tipo de educación.

Aunque el discurso de la ciudadanía en América Latina exalta el reconocimiento de las diferencias, el multiculturalismo y la diversidad se quedan, a menudo, en definiciones universales y abstractas, por lo que las políticas y programas de inclusión dentro de la educación no tienen los efectos esperados en la formación de mujeres y hombres conforme con las múltiples diferencias que los constituyen. Es un hecho constatable que las mujeres, los afrodescendientes y los indígenas ya tienen un mejor acceso a la educación superior, al haber sido beneficiados por políticas de acción afirmativa o medidas contra la discriminación, las políticas sectoriales, y los programas de transferencias condicionadas y desarrollo económico o empoderamiento.



No obstante, a pesar del reconocimiento de las demandas y necesidades específicas de las “poblaciones especiales” en función de la diversidad étnica y cultural, o por otras razones como la ubicación territorial, la discapacidad y las capacidades excepcionales, también han surgido nuevas dimensiones de exclusión, en especial porque las políticas y programas de inclusión social no asumen el carácter multidimensional de la exclusión. En este sentido, no basta con determinar a los beneficiarios de las políticas y programas de inclusión con base a su identidad de género, racial o étnica; hay que preguntarse de qué afrodescendientes, de qué indígenas y de qué mujeres y hombres se trata. Por eso es que es necesario también medir los avances realizados en materia de inclusión en la educación de grupos específicos (mujeres, afrodescendientes, indígenas), pero en relación con otras variables a fin de determinar si los programas están creando mayores disparidades entre los distintos sectores de la sociedad y contribuir, ya sea a rediseñar el programa o a generar intervenciones complementarias (ver Informe 2008: 247).

Las diversas estrategias para la inclusión social y equidad que fueron desarrolladas en los últimos años a nivel local y regional con el apoyo de acciones y políticas públicas han dado lugar a cambios sustanciales en la matrícula universitaria y en la composición de sus diversas poblaciones. Mas a pesar de los esfuerzos realizados en los últimos veinte años para combatir las desigualdades sociales, las acciones y políticas de inclusión social y equidad en América Latina se enfrentan aún a una serie de problemas que se dejan resumir en cuatro áreas principales:

- a) No se cuenta con datos suficientes en torno a cada una de las variables o marcadores de diferencia que pudiesen dar una base para un diagnóstico preciso de las condiciones de exclusión, discriminación e inequidad en las IES. Las bases de datos existentes son muy heterogéneas por lo que se dificultan los análisis comparativos en la región;
- b) No existen indicadores interseccionales que presenten el panorama de exclusión combinando diversos marcadores de diferencia y aporten una visión más precisa y detallada de los procesos de exclusión social;
- c) Hay una carencia de expertos y expertas que puedan desarrollar, planear, implementar y evaluar medidas de inclusión social y equidad con un enfoque interseccional en las instituciones de educación que hacen necesaria una intervención más diferenciada para enfrentar estos problemas (Gazzola y Didriksson, 2008);
- d) No existen estrategias comunes para estandarizar los levantamientos de datos y el uso de indicadores interseccionales y tampoco para formar a expertos y expertas en inclusión social y equidad a un nivel de posgrado.

La implementación de medidas de inclusión social y equidad requieren de un esfuerzo amplio y continuo a largo plazo. Es necesario realizar también un trabajo sistemático dentro de las organizaciones en las que se quiere introducir medidas de inclusión social y equidad para poder lograr un cambio estructural permanente.



2. Objetivo general, estrategias y grupos destinatarios del proyecto MISEAL

En respuesta a esta problemática y a estos desafíos es que en 2012 inicia sus actividades el proyecto *Medidas para la Inclusión Social y la Equidad en Instituciones de Educación Superior de América Latina* (MISEAL), proyecto de investigación e implementación financiado con cerca de 2 millones y medio de euros por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. Este es un programa de cooperación entre Instituciones de Educación Superior de la Unión Europea y América Latina cuyo objetivo es promover la educación superior en América Latina como medio para contribuir al desarrollo económico y social de la región. MISEAL está liderado por la Freie Universität Berlin (Alemania) y cuenta con quince socios de diversas universidades, doce de América Latina y tres de Europa.¹

El objetivo principal del proyecto MISEAL es contribuir a mejorar las estrategias y mecanismos de acceso, así como las condiciones de permanencia y movilidad de las personas pertenecientes a grupos poco favorecidos o vulnerables de doce IES de América Latina. Específicamente se concentró en las siguientes estrategias:

1. Desarrollar medidas para cambiar o mejorar los mecanismos de inclusión social y equidad en las IES poniendo un énfasis especial en la interseccionalidad de diversos marcadores de diferencia como: sexo, diversidad sexual, etnia/raza, nivel socioeconómico, edad y discapacidad;
2. Incidir en la capacitación del personal universitario;
3. Incidir en la formación de especialistas en inclusión social y equidad;
4. Ampliar los lazos entre las IES y otros actores de la sociedad civil y establecer una red de universidades europeas y latinoamericanas para intercambiar experiencias y aprovechar procesos de sinergia y;
5. Armonizar y transnacionalizar las medidas propuestas del proyecto, verificándolas para hacer ajustes y garantizar su aplicabilidad a distintos contextos locales.

¹ Las universidades participantes son: Universidad de Buenos Aires, Argentina; Universidade Estadual de Campinas, Brasil; Universidad Nacional de Colombia; Universidad Nacional (UNA), Costa Rica; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador; Universidad de El Salvador; Universitat Autònoma de Barcelona, España; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala; University of Hull, Reino Unido; Uniwersytet Łódzki (Universidad de Lodz), Polonia; Universidad Nacional Autónoma de México; Universidad Centroamericana (UCA), Nicaragua; Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Proyecto Uruguay.



El proyecto se dirigió a tres grupos destinatarios:

1. Personal académico, administrativo y de gestión de las doce Instituciones de Educación Superior de América Latina que participan del proyecto.
2. Estudiantes de los siguientes países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Uruguay, matriculados en una de las instituciones de educación superior que participan en esta acción y que posean un título que les permita acceder a y permanecer dentro de la educación superior.
3. Colectivos nacionales de los mismo países, a quienes se les dificulte el acceso a la educación superior por estar en una situación especialmente vulnerable, por motivos sociales, políticos, económicos o debido a su sexo, su pertenencia racial o étnica o a discapacidades físicas. Por ejemplo: Minorías étnicas o raciales, personas económicamente desfavorecidas, discapacitados físicos, personas discriminadas por su sexo o preferencia sexual.

3. Logros y resultados del proyecto MISEAL basados en la interseccionalidad del género

Al posicionarse dentro de la teoría feminista que discute el paradigma de la interseccionalidad, MISEAL ha asumido el reto que significa desarrollar un modelo teórico-metodológico para generar medidas de inclusión social y equidad justas. Tal modelo tiene que fundamentar de qué forma se entiende la relación entre diferentes marcadores de diferencia a nivel teórico y cómo se puede operacionalizar a través del concepto de interseccionalidad la relación entre dichos marcadores.

La interseccionalidad como una categoría central de análisis se refiere entonces a las relaciones entre las múltiples dimensiones y modalidades de las relaciones sociales y las construcciones de subjetividad. El reto más importante al que se enfrentó el proyecto MISEAL fue el de desarrollar una nueva posición que nos permitiera resolver los problemas metodológicos de la interseccionalidad y su operacionalización para el desarrollo de medidas y programas que nos permitan enfrentar el problema de la inclusión social y la equidad dentro de la educación superior. Para esto el proyecto realizó un congreso internacional en el que se discutieron diferentes aproximaciones al paradigma de la interseccionalidad tanto en América Latina como en Europa. Partiendo de allí logramos desarrollar diferentes estrategias para los distintos productos que surgieron en el seno del proyecto [ver: http://www.miseal.net/images/Publicaciones/Interseccionalidadendebate_misealweb.pdf].

Gracias a las actividades que se llevaron a cabo durante los tres años de la duración del proyecto para alcanzar los distintos objetivos de MISEAL se ha logrado contribuir a resolver problemas a diferentes niveles y atendiendo a distintos grupos de objetivos y beneficiarios. Durante la ejecución de MISEAL se hizo una propuesta para armonizar las fuentes de datos, hacer comparables los mecanismos existentes de inclusión y crear las condiciones de posibilidad para generar modelos de capacitación y programas de formación a nivel postgrado [<http://www.miseal.net/images/Publicaciones/Construyendo%20sistemas%20de%20indicadores%20para%20web.pdf>].



Asimismo se firmaron acuerdos inter-institucionales para generar fuentes de datos e indicadores estandarizados, para realizar modelos de capacitación y para dar reconocimiento a nivel regional a un programa de posgrado en las IES que participan en este proyecto a través de una serie de acuerdos y convenios que establecen equivalencias transnacionales y se comprometen a integrarlas en las respectivas instituciones.

Se elaboró un informe sobre las condiciones de equidad de género, raza/etnia, nivel socioeconómico y discapacidad, entre otros, en las IES, haciendo visible una problemática que demanda solución inmediata si se quiere fomentar el desarrollo sustentable a través de la generación de recursos humanos calificados. A través de la estandarización y difusión de la información se espera combatir la unilateralidad de los indicadores que se utilizan como base para diseñar medidas de inclusión social, logrando producir diagnósticos precisos de la situación de exclusión [http://www.miseal.net/images/pdf/Transnacionales/1.1.1.1_Informe_estandarizado_exclusion_social.pdf].

También se elaboró un análisis de las normativas más importantes vigentes en las IES de América Latina para verificar las formas en que favorecen la inclusión o refuerzan la exclusión en las universidades. Aquí lo que se pretende es hacer una contribución a la reflexividad en torno a las desigualdades y exclusiones desde una perspectiva interseccional, algo que permite detectar efectos tanto positivos como negativos de las diferentes aproximaciones normativas que se avocan a combatir las discriminaciones en el ámbito educativo [<http://www.miseal.net/images/Publicaciones/INCLUSIN%20Y%20EQUIDAD%20EN%20IES%20AMERICA%20LATINA%20APROXIMACIONES%20CRITICAS%20A%20SU%20NORMATIVIDAD.pdf>].

Finalmente se creó un observatorio transnacional de inclusión social y equidad en la educación superior que es coordinado por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales en Uruguay. El Observatorio funciona como una plataforma en línea que centraliza resultados de investigación, fundamentos conceptuales y metodológicos, recomendaciones e instrumentos para ampliar la información y las posibilidades de intervención en el área de inclusión social y equidad en la educación superior [<http://oie-miseal.org/es>].

A través de las medidas de sensibilización y capacitación de la acción se hicieron propuestas concretas para mejorar el potencial de acción y decisión del personal administrativo, académico y de gestión, desarrollando una guía integrada para talleres de sensibilización y capacitación en instituciones de educación superior (http://www.miseal.net/images/Publicaciones/InclusinsocialyEquidadenIEs_GuaIntegradaMISEAL.pdf), una guía para transversalizar la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación (http://www.miseal.net/images/Publicaciones/Libro_rutas_publicacion_F.pdf) y una guía para el diseño y aplicación de indicadores de inclusión social y equidad en instituciones de educación superior desde una perspectiva interseccional [http://www.miseal.net/images/Publicaciones/GuaDesdeUnEnfoqueInterseccional%20MISEAL_F.pdf].

Se hizo además una contribución al desarrollo de programas comunes para la formación de expertos y expertas en inclusión social y equidad. Se creó ESIINE (Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad) como una formación transnacional en la que gracias a la cooperación



entre programas de doctorado de universidades de América Latina y Europa, se hace posible el intercambio entre culturas científicas. La formación favorece la movilidad de doctorandas y doctorandos, profesoras y profesores e investigadoras e investigadores, dando lugar al desarrollo de líneas de conocimiento y de investigación conjuntas que contribuyen a mejorar la calidad de la educación y formar especialistas en temas de inclusión, interseccionalidad y equidad. ESIINE comprende 5 líneas de investigación que dan lugar a rutas específicas de investigación y/o de especialización. Cada línea de investigación es implementada por una o varias universidades asociadas: 1. Epistemologías, metodologías y nuevos saberes; 2. Desigualdad, género, etnicidad y exclusión social. 3. Cuerpo, saberes y tecnologías; 4. Procesos sociales y culturales: Subjetividad institucionalidad y políticas y 5. Representaciones sociales y culturales. Medios de comunicación y discursos [<http://www.miseal.net/index.php/esiine>].

Dentro de los productos del proyecto MISEAL destacan de manera especial el estudio de percepciones y las recomendaciones que se derivan de las guías y estudios realizados en los tres años de trabajo. El primero describe los principales hallazgos que resultan de la consulta realizada a 94 personas que ocupan altos cargos de responsabilidad en la gestión gubernamental e institucional de la educación superior en 10 países de América Latina y el Caribe. Se buscó conocer sus puntos de vista sobre la inclusión y la equidad en sus sistemas educativos y en sus instituciones partiendo de los diferentes marcadores de diferencia que considera el proyecto MISEAL en línea con la perspectiva interseccional: Nivel socio-económico, género, diversidad sexual, edad, raza/etnia y discapacidad. El estudio constata que las autoridades no tienen una percepción de las discriminaciones múltiples en el ámbito de la educación superior y que en su mayoría entienden a la exclusión como un problema de carácter socio-económico. El estudio también reveló que la diferentes formas de discriminación ya han sido incorporadas de tal manera que ya no son percibidas como tales.

3. Recomendaciones y redes de cooperación que emergen del proyecto MISEAL

En el caso de las recomendaciones se desarrollaron propuestas para la labor de modificación normativa, para la realización eficaz de trabajo de sensibilización y capacitación, para la transversalización de la enseñanza y la investigación, así como para el desarrollo de indicadores desde una perspectiva interseccional.

Finalmente, para que las IES de América Latina y Europa que participan en esta acción se vean también beneficiadas a largo plazo a través de la cooperación regional, que facilita procesos de armonización y equivalencias, la circulación de conocimientos y experiencias, así como la movilidad de estudiantes y científicos entre instituciones de Europa y América Latina se desarrolló, una estrategia de vinculación a través de construir un banco de datos sobre buenas prácticas en inclusión social equidad en la educación superior: KbaseMISEAL(<http://www.kbasemiseal.org>) y una Red para expertos y expertas en inclusión social y equidad, RedMISEAL(<http://www.redmiseal.net>).



La propuesta final de medidas a nivel regional para impulsar la inclusión social y la equidad se ha constituido como un aporte sustancial a la reforma y modernización de las IES latinoamericanas que participan en MISEAL. Asimismo, la formación ESIINE contribuirá a generar una convergencia curricular y prácticas comunes para la evaluación de la calidad, la acreditación y los créditos académicos dentro de la región. La evaluación de la calidad y la acreditación de esta formación será la base de buenas prácticas para la implementación de otros posgrados transnacionales en la región.

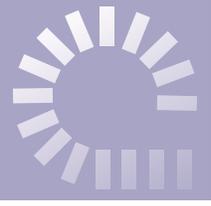
Bibliografía

- Anderson, C. D. (1996). Understanding the Inequality Problematic: From Scholarly Rhetoric to Theoretical Reconstruction. *Gender and Society*, 10 (6), 729-746.
- Bruner, J. J. y Ferrada Hurtado, R. (2011). *Educación Superior en Iberoamérica - Informe 2011*. Santiago de Chile: Centro Universitario de Desarrollo (CINDA), Ril editores.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics. *The University Legal Forum*, 139-167. [<http://legal-forum.uchicago.edu/sites/legalforum.uchicago.edu/files/uploads/Volume%201989.pdf>]
- Dunne, M. (2009). *Gender as an Entry Point for Addressing Social Exclusion and Multiple Disparities in Education*. Technical Paper. Centre for International Education. University of Sussex, UK. [http://www.ungei.org/news/files/Gender_as_Entry_Point_to_Address_Education_Disparities.pdf]
- Fuentes Vázquez, Y. L. (2006-abril). Género, equidad y ciudadanía: Análisis de las políticas educativas. *Revista Nomadas*, (24), 22-35. Colombia: Universidad Central.
- Gazzola, A. L. y Didriksson, A. (Eds.) (2008). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: ISEALC-UNESCO.
- Márquez, G., et. al., (Comps.) (2007). *Informe 2008. ¿Los de afuera? Patrones cambiantes de exclusión en América Latina y ERI Caribe*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Massiah, E. (2004). Discapacidad, inclusión, datos, educación, desarrollo urbano y transporte. En: Buvinic, M., Mazza, J., Pungiluppi, J. y Deutsch, R. (Eds). *Inclusión Social y Desarrollo Económico en América Latina*. Colombia: Editorial Alfa y Omega, 65-92.
- McCall, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs*, 30 (3), 1771-1800.
- Moya, P. (2001). Chicana Feminism and Postmodernist Theory. *Signs*, 26 (2), 441-483.



Roth, B. (2004). *Separate Roads to Feminism. Black, Chicana, and White Feminist Movements in America's Second Wave*. Cambridge, et al.: Cambridge University Press.

Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics. *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), 193-209.



Primera parte: Feminismos, interseccionalidad y transnacionalización

Montserrat Rifà Valls
Universitat Autònoma de Barcelona



Figura 1. *Mujer colonizada*. Mujeres públicas (2004).

Fernanda Sousa en su entrevista para el capítulo de Maria Conceição da Costa y Stephanie Schutze, incluido en esta sección, explica los retos de la exposición *Desencúbate-Intervenciones estéticas en universidades*, organizada por FLACSO-Uruguay y la Facultad de Ingeniería, en el marco del proyecto MISEAL en 2013. Cuando nos referimos a acciones de visibilización y sensibilización de las desigualdades y discriminaciones de género, toman especial importancia los afiches, las tácticas y las intervenciones que deconstruyen las narrativas del género a través de la interpelación y de colocarnos en una posición de espectadoras activas, haciéndonos partícipes de

1 https://www.youtube.com/watch?v=ZgeC5n0G_P8



la construcción del problema y de su crítica. En aquella ocasión, esta exposición interactiva¹ nos proponía la reconstrucción y transformación de los cuerpos y las identidades mediante preguntas e instalaciones artísticas que se planteaban desde la interseccionalidad y la incorporación de los distintos marcadores de diferencia. Esta intervención en los espacios de la educación superior, de la enseñanza y de la academia, construida desde el activismo, la teoría, la investigación y la crítica, conecta con la imagen que abre este apartado y que me sirve para contextualizar el enfoque de los textos que aquí se incluyen. Ambas intervenciones coinciden en desnaturalizar las prácticas y discursos sexistas, racistas u homófobos, por citar algunas de las formas de discriminación y violencia posibles.

El colectivo Mujeres públicas se creó en el año 2003 en Buenos Aires y está integrado por Magdalena Pagano, Lorena Bossi y Fernanda Carrizo, que se definen a sí mismas como un grupo de “activismo artístico feminista” que trabajan en el espacio público, a través de estrategias gráficas de denuncia, estéticas contra-hegemónicas y una comunicación radical, para repensar políticamente los sujetos y las relaciones de poder desde el feminismo.¹ Mujeres públicas (Argentina), junto con otros colectivos artísticos feministas en Latinoamérica, como son Mujeres Creando (Bolivia), Mujeres Artistas en Movimiento (Uruguay) y La Perrera (Perú), abordan visualmente la crítica a las desigualdades sociales. Recientemente, en la exposición *Un saber realmente útil* del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía en Madrid, se pudo ver el trabajo de este colectivo que se implica por medio de obras conceptuales en temáticas relacionadas con la posición de la mujer en la sociedad, por ejemplo a través de la lucha política sobre la legislación del aborto en Latinoamérica. Las situaciones y lugares de opresión que viven las mujeres como sujetos sociales mediante la producción y puesta en circulación de dispositivos gráficos de reflexión y reivindicación, permiten ganar espacio públicos para transformar las subjetividades y la vida cotidiana de las mujeres. Así explican las artistas-activista-feministas lo que pretenden con *Mujer Colonizada*:

Este afiche pone en escena una serie discursos y mandatos patriarcales provenientes de la iglesia católica, la educación y la “estética femenina” que circulan en todas direcciones y nos atraviesan. Utilizando y re-significando los nombres de los barcos utilizados por Colón en su llegada a “Las Indias” intentamos generar una relación irónica entre la colonización de las mujeres y la colonización de América. “La Santa María” refiere al ámbito eclesiástico y sus enunciados prohibitivos y “sacrificiales” hacia las mujeres. “La niña” a aquello que la educación prohíbe hacer a las niñas sólo por el hecho de ser mujeres, previendo de antemano para ellas un futuro de esposas y madres. Finalmente, “La Pinta” refiere a los mandatos de belleza que recaen sobre los cuerpos de las mujeres. (Mujeres Públicas, 2004: 1)

Cuando nos planteamos las conferencias invitadas para este congreso, revisamos algunas de los nombres y publicaciones clave en el tema que nos ocupa y que ilustra esta *Mujer Colonizada*: La

1 Más información sobre Mujeres Públicas en: <https://www.youtube.com/watch?v=NgR0i1fdVdw>; <http://proa.org/esp/news-nota.php?id=715>



relación entre feminismos, interseccionalidad y transnacionalización. Nira Yuval-Davis y Avtar Brah fueron ponentes en el I. Congreso MISEAL, cuyas actas se han publicado con el título de *La interseccionalidad en debate* [<http://www.miseal.net/index.php/el-proyecto/2-uncategorised/153-interseccionalidad-debate>]. Avtar Brah (2011) tiene además traducida al castellano su *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*; que junto con *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales* (2008), constituye uno de los textos clave para comprender el feminismo postcolonial. Rescatamos entonces algunos nombres del libro *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras* (2004), como es el caso de bell hooks y Aurora Levins Morales. Me gustaría citar que en el contexto de las traducciones al castellano, el libro *Feminismos negros. Una antología* (2012) que contiene textos de Angela Davis y Patricia Hill Collins, es también relevante. De alguna forma, las traducciones y lecturas de estas autoras, como es el caso de Angela Davis (2004), Gloria Anzaldúa (2007) o Gayatri Spivak (2009) nos informan de estos otros feminismos “negros”, “latinos” y “subalternos”.

Fue precisamente Aurora Levins Morales quien nos sugirió invitar a Yuderkis Espinosa Miñoso que abre esta sección con el ensayo “Pensando la academia feminista desde una mirada co-constitutiva de la opresión”. Una autora que se posiciona en los *Feminismos de Abya Yala*, parafraseando el título del libro de Francesca Gargallo Celentani (2014) que nos ilumina con *Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. Yuderkis Espinosa Miñoso está comprometida junto con otras mujeres del feminismo indígena, autónomo y comunitario con un proyecto de formación política y desarrollo de un pensamiento feminista crítico, antirracista y descolonial latinoamericano. En su capítulo reflexiona teóricamente sobre el marco conceptual de la interseccionalidad, para abordar la crítica a las opresiones dentro y fuera de la academia, a partir de recorrer las trayectorias de bell hooks y Angela Davis, y de dialogar con los planteamientos de Kimberlé Crenshaw y Patricia Hill Collins, entre otras, inspirada en sus aprendizajes con María Lugones (2008).

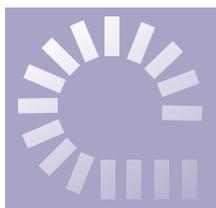
Otros dos textos, se vinculan con el desafío al feminismo blanco-occidental-burgués-heterosexual-normalizado(r), a partir de cartografiar, por ejemplo, el movimiento de los feminismos negros en Brasil, en el caso del texto de Liviana Bath e Izabela Schlindwein “Por onde caminham essas mulheres? Endereços e interesses dos movimentos feministas negros no Brasil –um exercício de cartografia da negociação com os poderes fáticos”; y de analizar el empoderamiento de las mujeres en situaciones de conflicto y postconflicto, en el capítulo de Karina Lanz titulado “Empoderamiento de mujeres indígenas en Guatemala: Un nuevo enfoque desde las Ciencias Sociales”. Por otra parte, otros dos capítulos de esta sección coinciden en problematizar el conocimiento y la ciencia desde los feminismos en Latinoamérica y el Caribe, para tratar de definir los retos de la academia en contextos transnacionales. El primero de los textos es “Imaginario transnacionales. Diálogos posibles entre espacios, saberes y teorías” de Nora Domínguez, que transita por el feminismo a través de la literatura y la crítica cultural para orientar la formación de investigadores e investigadoras; y el segundo texto “Espaços transnacionais de conhecimentos: Um estudo sobre mobilidade científica a partir da perspectiva interseccional” de Maria Conceição Da Costa y Stephanie Schutze, aporta experiencias



de tránsitos y conocimientos de las investigadoras del proyecto MISEAL, a partir de la noción de interseccionalidad. Por último, Gabriel Guajardo y Christian Rivera en “El tema de investigación en las Ciencias Sociales desde una perspectiva interseccional: Una exploración para la innovación curricular en la formación de investigadores e investigadoras”, proponen ya una guía práctica para repensar un aspecto fundamental de la indagación, como son los temas de investigación desde una perspectiva de los estudios de género y la interseccionalidad.

Bibliografía

- Anzaldúa, Gloria (2007). *Bordelands/ La Frontera: The New Mestiza*. San Francisco: Spinters/ Aunt Lute.
- Brah, Avtar (2011). *Cartografías de la diáspora. Identidades en cuestión*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Davis, Angela (2004). *Mujeres, clase y raza*. Madrid: Akal.
- Gargallo Celentani, Francesca (2014). *Feminismos de Abya Yala. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en Nuestra América*. Ciudad de México: Editorial Corte y Confección [<https://francescagargallo.files.wordpress.com/2014/01/francesca-gargallo-feminismos-desde-abya-yala-ene20141.pdf>, 11.11.2014].
- Lugones, María (2008). Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial. En: Mignolo, Walter (comp.). *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires: Ed. Del Signo.
- Medrazza, Sandro et al. (2008). *Estudios Postcoloniales. Ensayos fundamentales*, Madrid: Traficantes de sueños [<http://www.traficantes.net/libros/estudios-postcoloniales>, 26.02.2015].
- Mujeres Públicas (2004). *Mujer Colonizada* [cita reproducida con fecha del 8.09.2011 en <http://despertandolasmomias.blogspot.com.es/2011/09/mujer-colonizada.html>, 26.2.2015].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2009). *¿Pueden hablar los subalternos?* Barcelona: MACBA [con prólogo de Manuel Asensi].
- VV.AA. (2004). *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños [<http://www.traficantes.net/libros/otras-inapropiables>, 26.02.2015].
- VV.AA. (2012). *Feminismos negros. Una antología*. Madrid: Traficantes de Sueños [<http://www.traficantes.net/libros/feminismos-negros>, 26.02.2015].
- Zapata, Galindo, Martha; García, Peter, Sabina & Chan, Ávila, Jennifer (Eds.) (2013). *La interseccionalidad en debate*. Berlin, Freie Universität Berlin [<http://www.miseal.net/index.php/el-proyecto/2-uncategorised/153-interseccionalidad-debate> 11.11.2014].



Pensando la academia feminista desde una mirada co-constitutiva de la opresión

Yuderkys Espinosa Miñoso
Activista, ensayista y docente

1. Introducción

En este capítulo quiero abordar tres cuestiones que me parecen importantes para pensar los “nuevos desafíos” de un proyecto de construcción y producción de saberes que se pregunta sobre el problema de la exclusión social y la inequidad en el sistema educativo.¹ En un primer momento me detengo en presentar una problematización de la perspectiva de la interseccionalidad de género, raza, clase y sexualidad, haciendo un repaso por su historia y las autoras que la han desarrollado, hasta llegar a los nuevos abordajes que estamos realizando algunas autoras interesadas en superar sus límites. En un segundo momento, reflexiono desde un punto de vista subalterno en torno a los problemas a los que nos enfrentamos después de más de dos décadas de profundización de las políticas multiculturales y las políticas de identidad desde las instituciones estatales. Finalmente, me centraré en la academia feminista y su imposibilidad de superar un tratamiento universalista de la categoría mujeres y con ello la manera en que se hace cómplice del racismo y la expansión del modelo moderno colonial.

2. De la interseccionalidad a la co-constitución de la opresión

En todo el feminismo que he conocido hay una concepción original de que la destrucción del patriarcado solo es posible desde el reconocimiento y encuentro con “la otra”, “la igual”. Hay una idea de un vínculo atávico entre mujeres que habría que recuperar y fortalecer, se afirma. Como ya vengo sosteniendo en trabajos anteriores (Espinosa, 2010 y 2012) esta idea de una

¹ Este ensayo es síntesis de ideas que abordo en varios trabajos que he preparado para otras conferencias a las que he sido invitada anteriormente.



hermandad asentada en una identidad y una experiencia que se supone común (gracias a esta identidad), y más allá de la coincidencia o no dentro un horizonte utópico, ha terminado siendo afín a los intereses del grupo de las mujeres que cuentan con privilegios de clase y raza. Pero además, ha conspirado, por lo mismo, durante la expansión y el fortalecimiento de la Razón colonial/imperial en la medida en que esta mujer universal del feminismo ha sido concebida, desde los intentos de interpretación de su opresión hasta los programas liberatorios, dentro del proyecto ilustrado de la modernidad occidental.

Mis últimos trabajos apuntan a intervenir en este armazón argumentativo, con el propósito de minarlo y colocar en su lugar un nuevo referente: Lo que considero la nueva tarea teórica y un desafío práctico feminista, al que varias de nosotras estamos abocadas. Este desafío consiste en avanzar en la tarea de demostrar la multidimensionalidad de la dominación/opresión, la imposibilidad de fragmentarla, centrando nuestros objetivos políticos en una parte de ella. Si como señala Elizabeth Spelman los sistemas mayores de opresión “están entrelazados, y no como apilados unos sobre otros, se plantean graves problemas a la afirmación de que uno de ellos es más fundamental que el otro” (1988: 123). Afirmar y sostener esta multiplicidad de la opresión, nos lleva a afirmar también la interdependencia entre las vidas que vivimos, las condiciones sociales que enmarcan nuestro lugar en el mundo, nuestras experiencias, nuestras posibilidades mayores o menores de elección y de realización personal y colectiva y la necesidad de cuestionar no solo la existencia de la subalternidad, sino también los mecanismos y tecnologías que producen y permiten conservar privilegios fuera y dentro de las categorías dominantes de clasificación social.

Bajo este interés, en las próximas líneas me detengo a revisar los intentos de los feminismos antirracistas que aparecieron en la década de los setenta del siglo pasado de producir alternativas de comprensión a la opresión de las mujeres. A lo largo de este trabajo, quiero volver sobre la cuestión de lo que se ha dado a conocer como la perspectiva de la interseccionalidad, que, siguiendo a María Lugones (2012), prefiero nombrar y teorizar como co-constitución de la opresión:

Raza, género y sexualidad se co-constituyen. El paso de la colonización a la colonialidad en cuestión de género centra la complejidad de las relaciones constitutivas del sistema global capitalista de poder (dominación. Explotación). En los análisis y prácticas de un feminismo decolonial, “raza” no es ni separable ni secundaria a la opresión de género sino co-constitutiva. (Lugones, 2012: 134)

Debo advertir que dado el lugar desde donde hablo, Abya Yala, marcado geopolíticamente por la colonialidad que se expresa en una dependencia política, económica, cultural y epistémica con EEUU, me centraré en toda la primera parte en los aportes a una teorización compleja y articulada de la opresión por parte de los feminismos antirracistas negros y de color en este país imperial. Las feministas negras y de color en los EEUU han sido en todas las formas imaginadas las guías y madres políticas de nosotras las feministas antirracistas racializadas en América Latina, que hemos tardado más tiempo en despertar de la ilusión de una hermandad de



género.² Así, los postulados y críticas que ha levantado el feminismo negro y de color en EEUU han sido esenciales para ayudar a configurar una voz propia desde posiciones subalternas de género, raza y clase. Las feministas antirracistas en Abya Yala tienen mucho para aportar a un marco que interprete eficazmente la relación entre la opresión/dominación de las mujeres y el racismo. Este marco, que es el del análisis de la colonialidad, desde mi punto de vista, permite profundizar en la crítica producida por las feministas antirracistas anteriores y da nuevas pistas para superar los obstáculos epistemológicos que, como intentaré demostrar, contiene la teoría de la interseccionalidad, teoría que como sabemos está considerada como el aporte fundamental de los llamados feminismos negros y de color.

Desde un activismo comprometido con/en diferentes luchas, dada la multiplicidad de opresiones, el feminismo negro y de color denunciará la manera en que el feminismo clásico producido por mujeres blancas de clase media no ha podido ver y, por tanto, resolver las “diferencias” profundas que separan a las mujeres; la manera en que ello ha afectado la interpretación feminista de la opresión de “las mujeres”; y cómo esto termina produciendo una mujer subalterna ocultada y representada por la mujer-blanca-burguesa. Sus escritos provocarán de una forma inédita una fractura dentro del sujeto “mujeres” del feminismo, fractura que tendrá repercusiones veladas en un segundo momento de la teoría feminista blanca, cuando el feminismo posestructuralista de corte burgués se ocupó de deshacer el tratamiento coherente, transparente... natural de la categoría de género. A este camino al que se abocó una parte de la teorización feminista después de que las feministas negras y de color hubieran quebrado la unidad de experiencia de las mujeres.

Lo cierto es que desde finales de los setenta, el feminismo negro y la coalición política llevada a cabo por feministas negras, chicanas, latinas, caribeñas, asiáticas y descendientes de pueblos originarios en los EEUU, bajo el nombre de “feminismo de color y tercermundista”, experimentaron diferentes intentos de acercamiento a la formulación de un modelo adecuado de interpretación de la manera múltiple en que opera la opresión para una buena parte de las mujeres. Para ello acudieron al ensayo de nomenclaturas y metáforas nuevas como “eslabonamiento”, “simultaneidad”, “entrelazamiento”, “interconexión”, “interseccionalidad”, “matriz de opresión”, “urdimbre”... “co-constitución”. Aunque todas estas metáforas conceptuales son usadas como sinónimos y es usual que se terminen asimilando al concepto de interseccionalidad, propongo considerar que aun admitiendo un consenso inicial entre las autoras respecto de que la categoría de género no es suficiente para explicar la opresión de todas las mujeres, cada uno de estos intentos de nombrar son un reflejo de una inconformidad con lo que se alcanza a esbozar a través de las propuestas anteriores. Así que quiero afirmar que habría que tomar cada uno de estos intentos de conceptualización con la suficiente seriedad como para poder ver los acuerdos, la complementariedad y las confrontaciones.

2 Algunas de las razones de este “retraso” tiene que ver con la instalación de una ideología del mestizaje y de la democracia racial que ocultó durante mucho tiempo el racismo de la razón eurocéntrica de los estados nacionales latinoamericanos.



Para iniciar esta reconstrucción, existen al menos dos cuestiones que me interesa resaltar, que ponen sobre la mesa y debatirá el nuevo programa feminista antirracista y, más adelante, el descolonial:

1. Que el feminismo haya entendido que la opresión fundamental y, por tanto, la lucha fundamental, de las mujeres es en contra de la opresión de género. Esta premisa es falsa, puesto que en la medida en que el feminismo se ha centrado en lo que ha sido llamado la “opresión de la mujer por ser mujer”, no ha hecho más que trabajar en beneficio de un grupo de “las mujeres” (a lo que el feminismo descolonial añadirá que no ha hecho otra cosa que trabajar por el programa occidental moderno... aunque esto correspondería ya a otro análisis, no al que han desarrollado las feministas antirracistas en los EEUU). Esto implicará admitir finalmente que el feminismo es una revolución blanco burguesa y que como tal para llevarse a cabo no solo excluye, sino que necesita que queden fuera de su programa liberatorio la gran mayoría de las “mujeres”, ya que será sobre ellas, las pobres, racializadas y subalternas del mundo, que descansará la posibilidad de que se obtengan las libertades ofertadas. Ya vemos entonces cuál es el problema de la teorización basada en el sistema sexo/género.
2. Que la transformación por la que trabajamos desde el feminismo es para las mujeres y se lleva a cabo entre mujeres. Algunas veces se sostiene que esto por sí solo significa trabajar para cambiar el mundo entero, pero siendo que la lucha se asienta en promover esta solidaridad entre mujeres más allá de la clase social o del grupo étnico/racial, no se sabe muy bien, no se cuenta con una propuesta de cómo reconstruir comunidad. Las feministas y las lesbianas feministas hemos propuesto a las mujeres que ellas se deben liberar no solo por sí mismas, sino solas o en compañía de otras mujeres. Esto tiene que ver con que la interpretación de una opresión solo basada en género, no permite dar cuenta de qué forma los varones racializados y explotados importan dentro de un proceso de transformación de todos los sistemas de opresión. No permite ver cómo una lucha está emparentada y es imprescindible para la otra. No permite ver al varón racializado como un subalterno más, sino sólo como un opresor, un patriarca privado. Solo el pensamiento feminista negro y de color revertirá este pensamiento y lo cuestionará. Las feministas racializadas en los EEUU, están convencidas que hay una solidaridad con el varón de su propio grupo que es necesaria para la liberación. Como las feministas comunitarias e indígenas en Abya Yala, saben que la propuesta de liberarse solas, o sea, independiente del propio grupo de pertenencia, es una falacia.

Así, la Colectiva del Rio Combahee proclamará en el 1977:

La declaración más general de nuestra política en este momento sería que estamos comprometidas en la lucha contra la opresión racial, sexual, heterosexual y clasista, y que nuestra tarea específica es el desarrollo de un análisis y una práctica integrados basados en el hecho de que los sistemas mayores de opresión se eslabonan. Como negras, vemos el feminismo negro como el lógico movimiento político para combatir las opresiones



simultáneas y múltiples a las que se enfrentan todas las mujeres de color (reproducido en Moraga y Castillo, 1988: 172).

Ellas usan el concepto de “eslabonamiento” y aunque no dicen específicamente entienden qué por esto, una puede llegar a ciertas conclusiones a partir de la lectura de su manifiesto: (1) que las opresiones son múltiples y simultáneas; (2) que ello conlleva a pensar en la necesidad de una práctica y un análisis que aborde de forma integral estos sistemas de opresión; y (3) que la lucha a favor de las mujeres negras deberá ser llevada a cabo por el movimiento feminista negro en alianza con los varones de su grupo. Esto último es lo que nombran como “política de identidad”: La lucha a realizar es por y para el propio grupo, ya que “la única gente a la que le importamos lo suficiente como para trabajar en nuestra liberación somos nosotras mismas”, dirán (ob. cit.: 175).

En este sentido, su política hace una apuesta por la comunidad (negra), desconfiando del separatismo feminista y lesbico ya que están convencidas que deben solidarizarse y unificar fuerzas con los varones negros en contra tanto del racismo como del sexismo (ob. cit.: 176). Su crítica al separatismo lesbico va en un doble sentido, por una parte que es una política que “excluye demasiada gente”, en especial a los hombres, mujeres y niños negros; pero además, se trata de un problema de interpretación de la opresión: De acuerdo a esta concepción la política feminista sería un trabajo exclusivo sobre “las fuentes sexuales de opresión de las mujeres”, sin poder observar como la raza y la clase constituyen de igual forma fuentes importantes de opresión para un grupo amplio de las mujeres. De la lectura de este texto, una sale convencida de que la política de las mujeres negras implica un compromiso con “la liberación de toda la gente oprimida”, lo que implica una lucha contra el capitalismo, el imperialismo tanto como contra el patriarcado ya que se requiere la destrucción de todos los sistemas políticos-económicos (ob. cit.: 176-177).

Sin lugar a dudas el texto de la Colectiva es un texto político radical que sale de la reflexión sobre la experiencia de activismo político. Como el resto de los ensayos compilados en *Esta puente mi espalda*, el pensamiento teórico que desarrollan “ejemplifican... que la teoría y la práctica son simplemente astillas del mismo palo para hacer cambios” (ob.cit.: 187) –como señala Barbara Smith, una de las integrantes fundadoras de la Colectiva. Esta radicalidad del texto se puede observar primero en su estilo: Recordemos que es una proclama; pero también en el destino mismo que tiene el texto: No es su objetivo llevar a cabo un análisis exhaustivo sobre cómo resolver una interpretación no fragmentada de la opresión, su fin no es propiamente académico, no busca responder una pregunta de investigación teórica, ni pretende ser un documento técnico para alguna política estatal, sino que es más bien una reflexión que pretende presentar y caracterizar una política de base. Lo interesante del análisis es que, por un lado, es quizás uno de los pocos textos, al menos que conozca, que justifique abiertamente la necesidad de una política de identidad a mediados o finales de los setenta, pero además descubrimos que la política de identidad a la que se refieren es una política de identidad racial, entre gente de color, y no, como lo propone el feminismo dominado por las mujeres blancas, una política entre mujeres, más allá de raza y clase. En ese sentido, la política de identidad a la que se refieren se confronta con la que



desarrolla y propone el feminismo clásico, una política de identidad que, por lo que podemos ver, comparte el principio de la propuesta feminista separatista, esto es: Una alianza entre y para mujeres, un olvido de la comunidad, una interpretación de la opresión basada fundamentalmente en el sexo/género y la sexualidad.

Por otro lado, es posible interpretar de sus planteamientos que ellas parten reconociendo varios sistemas separados de opresión, que parecerían actuar al mismo tiempo, simultáneamente, sobre determinadas mujeres: Las mujeres negras y de color. Esto implica pensar que hay sistemas de producción de poder separados, que responde a lógicas distintas y que confluyen en las mujeres racializadas. Implica igualmente una política que atiende específicamente a cada uno de estos sistemas y que el feminismo negro debe, para poder enfrentar todas las formas de opresión que afectan a las mujeres negras, involucrarse en cada uno de estos proyectos políticos trabajando para que dentro de cada uno de ellos se comience a tomar conciencia de la necesidad de luchar en contra de los demás. Veremos cómo ésta ha tendido a ser la forma más común y extendida de comprensión de cómo trabaja la opresión simultáneamente.

Hay otras autoras como bell hooks y Angela Davis, que no puedo dejar de mencionar aunque sea brevemente dada la influencia que ha tenido su pensamiento tanto dentro de los EEUU, como en los movimientos antirracistas en América Latina. En su detallado artículo sobre los aportes de las feministas afrodescendientes, Ochy Curiel (2007), le dedica varios párrafos a comentar el pensamiento de hooks. Siendo así, solo me interesa mencionar que tanto hooks como Davis ejemplifican con sus análisis las consecuencias en la teorización feminista cuando se adopta una mirada articulada de la opresión. Ambas, por ejemplo, pueden ver cómo la idea de que una de las causas clave de la subordinación de las mujeres es haber sido relegadas al espacio privado, o sea la tesis de que en nuestras sociedades, con el advenimiento de la modernidad, se ha producido mundialmente una separación entre mundo privado y el mundo público, una valoración desigual de cada uno de ellos y una separación de roles entre mujeres y hombres. Esta hipótesis, ampliamente aceptada y que fuera inicialmente propuesta por Betty Friedan (1963), en su clásico *La Mística de la Femenidad*, no se cumple en el caso de la gran mayoría de las mujeres, específicamente las mujeres negras, quienes han estado inicialmente sometidas a la esclavitud, trabajando de sol a sol en las plantaciones (Davis, 1981), y posteriormente, integrándose a la fábrica como mano de obra barata dentro de los procesos amplios de industrialización, posteriores a la abolición de la esclavitud (hooks, 2004).

En el análisis minucioso que realiza Davis y en la crítica en primera persona que realiza hooks, ambas echan por tierra la postura mayormente aceptada en el feminismo respecto de que el problema del sometimiento de las mujeres, es debido a una división sexual del trabajo. Esta revisión por parte del feminismo negro y de color de las tesis que han pretendido ofrecer razones generales de la opresión de las mujeres, tendrá consecuencias importantes en otras áreas también: tanto Davis como hooks vuelven sobre el tema de la violencia hacia las mujeres y muestran como para las mujeres negras y de color la violencia fundamental se ha dado no en el ámbito doméstico, sino en el público, en las instituciones estatales, en los ámbitos de la explotación colonial



capitalista. Davis demuestra en su clásico trabajo *Mujeres, raza y clase* ([1981] 2001) que las personas esclavizadas, sin distinción de sexo/género, eran igualmente explotadas en la plantación y que no hay registro que permita afirmar que el varón negro tuviera algún tipo de poder dentro de su propio grupo o en el ámbito doméstico. Tal cosa no existía dentro del régimen esclavista donde, recordemos, los grupos consanguíneos eran brutalmente separados continuamente.³ Así, contraria a la idea feminista ampliamente aceptada de que el hogar es un espacio de peligro para las mujeres, Davis argumentará, que es justamente en el espacio del propio grupo donde tanto mujeres como varones racializados han tenido la posibilidad de volver a recuperar algún valor de “humanidad”, construir afecto y solidaridad.

hooks nos alerta del siguiente modo:

Un principio central del pensamiento feminista moderno es el de que “todas las mujeres están oprimidas”. Esta afirmación implica que las mujeres comparten una suerte común, que factores como los de clase, raza, religión, preferencia sexual, etc., no crean una diversidad de experiencias que determina el alcance en el que el sexismo será una fuerza opresiva en la vida de las mujeres individuales. El sexismo como sistema de dominación está institucionalizado, pero nunca ha determinado de forma absoluta el destino de todas las mujeres de esta sociedad. (2004: 37)

Tanto hooks como Davis, contribuyen con sus análisis a dotar el sentido a lo que algunas feministas descoloniales como Lugones, y mi propio trabajo, terminaremos afirmando: Las racializadas no somos mujeres! Al menos no lo son/somos en el sentido en que lo ha teorizado el feminismo blanco y el pensamiento ilustrado. Algo que retomaremos al final de este trabajo.

Para concluir este apartado, quiero proponer un análisis de la propuesta de Kimberlé Crenshaw, quien en 1989 propone y acuña contemporáneamente dentro de la teoría crítica del derecho y el feminismo de color en los EEUU el concepto de “interseccionalidad” para definir la manera en que opera la opresión en las mujeres negras y de color. Como ya he dicho, de todas estas propuestas de interpretación, serán los análisis más académicos de Patricia Hill Collins, con su propuesta de “matriz de dominación”, y el de Kimberlé Crenshaw, con su propuesta de “interseccionalidad”, los que alcanzarán mayor notoriedad y difusión en los últimos años.

En primer lugar, Collins, en su conocido ensayo *Black Feminist Thought* (1990), señala que la opresión de las mujeres negras se da “en tres dimensiones interdependientes”: La explotación de su trabajo, que se refiere a la dimensión económica; la negación de derechos y los privilegios dados

3 Dice Davis: “Debido a que tanto maridos y esposas como padres e hijas estaban, de la misma forma, sometidos a la autoridad absoluta de sus propietarios, el fortalecimiento de la dominación masculina entre los esclavos podría haber provocado una peligrosa ruptura en la cadena de mando. Además, ya que las mujeres negras, en tanto que trabajadoras, no podían ser tratadas como el «sexo débil» ni como «amas de casa», los hombres negros no podían aspirar a ocupar el cargo de «cabeza de familia» y, evidentemente, tampoco de «sostén de la familia»... Después de todo, tanto hombres como mujeres y niños eran, igualmente, los «sostenes» de la clase esclavista. Las mujeres trabajaban junto con sus compañeros en los campos de algodón, de tabaco, de maíz y de caña de azúcar.” (Idem: 16)



a los blancos, que es la dimensión política; y, los estereotipos negativos y las cualidades que le son atribuidas a las mujeres negras y que sirven para justificar la situación en que se encuentran, que es la dimensión ideológica (Collins, [1990]1998: 257-258). Afirma de este modo, que el sexismo se debe analizar con relación a una “matriz de dominación” para ver como él mismo interactúa con el racismo, la homofobia, el colonialismo y el clasismo, generando un sistema jerárquico con múltiples niveles de opresión. Collins nos explica:

La matriz de dominación hace referencia a la organización total de poder en una sociedad. Hay dos características en cualquier matriz: a) Cada matriz de dominación tiene su particular disposición de sistemas de intersección de la opresión; b) la intersección de sistemas de opresión está específicamente organizada a través de cuatro dominios de poder interrelacionados: Estructural, disciplinario, hegemónico e interpersonal. La intersección de vectores de opresión y de privilegio crea variaciones tanto en las formas como en la intensidad en la que las personas experimentan la opresión. (Collins, [1990] 2000, citado por Jabardo Velasco, 2013: 1)

Como podemos ver, Collins trabaja definiendo cómo opera estructuralmente esta matriz de dominación que formula, sin embargo, para referirse a cómo la matriz de dominación refiere al problema que nos ocupa: La interacción de dos o más sistemas de opresión, ella acude al concepto de interseccionalidad propuesto contemporáneamente por Crenshaw.⁴ Para ella hay una relación entre interseccionalidad y matriz de dominación, dado que la primera trabaja y se enmarca dentro de la segunda. Dentro de la matriz la interseccionalidad es la que permite explicar cómo “los sistemas de raza, clase, género, sexualidad, etnia, nación y edad, construyen mutuamente las características de la organización social, que dan forma a las experiencias de las mujeres negras y, a su vez, son moldeadas por las mujeres negras”⁵ (Collins, [1990]2000: 299).

Pero no sabemos muy bien, como esta autora está pensando cada una de estas categorías y cómo visualiza la forma en que operan entre ellas; y, puesto que nunca explicita en qué está de acuerdo y en qué no con el esquema planteado por Kimberlé Crenshaw, Hill Collins ha terminado siendo interpretada dentro de este marco analítico de la interseccionalidad.⁶ De hecho, ella junto con Crenshaw, han pasado a ser reconocidas como las dos voces más representativas de esta perspectiva. Así, pues, dada la popularidad creciente que va ganando este modelo de interpretación, voy a explicar a continuación lo que la interseccionalidad implica y, finalmente me detendré para plantear algunos de los límites que comporta.

4 El concepto de interseccionalidad se remonta a los trabajos iniciales Max Weber y Georg Simmel, en la Alemania de principios del siglo XX. Weber, nos alerta que la conciencia de clase y el cambio social son más difíciles de lograr de lo que pensó Marx debido a que las diferencias de estatus y de poder dentro de un grupo pueden crear otras preocupaciones que obturen los temas de clase. En el caso de Simmel él estuvo interesado en observar cómo los patrones de pertenencia a un grupo afecta a las personas individualmente (Collins, S/f: 7-8)

5 Traducción libre de la autora.

6 Agradezco a María Lugones darme cuenta de este problema en Collins. Todo lo que abordo en este apartado debe mucho a las largas conversaciones sostenidas con ella en los últimos meses.



Debo empezar advirtiendo que la interseccionalidad, ha terminado siendo definida por su creadora y adoptada por el público como una perspectiva particular no solo de análisis sino de definición y evaluación técnica de políticas de estados que pretenden ser redistributivas y de recomendaciones de políticas que emanan de los mecanismos de ayuda al desarrollo y de las Naciones Unidas. En el ámbito de los estudios de mujeres y de género dentro de la academia norteamericana esta perspectiva ha ido ganando lugar, convirtiéndose en un “área” específica de estudio y enseñanza. De acuerdo con Berger y Guidroz en los últimos veinte años la interseccionalidad ha ido tomando lugar, transformando la teoría y la investigación (2009: 3). Citando a Weber (2004), estas autoras señalan que esta perspectiva de los estudios de mujeres “han aportado argumentos convincentes acerca de la importancia de la raza, clase, género, y, más reciente, sexualidad para los estudios académicos” (Berger y Guidroz, 2009: 4).

En palabras de la propia Crenshaw:

La interseccionalidad es una conceptualización del problema que busca capturar las consecuencias estructurales y dinámicas de la interacción de dos o más ejes de subordinación. Ella trata la forma por la cual el racismo, el patriarcado, la opresión de clase u otros sistemas de opresión crean desigualdades básicas que estructuran las posiciones relativas de las mujeres, razas, clases, etnias y otros. (2002: 177)⁷

Crenshaw viene del marco de la teoría crítica del derecho. Está comprometida en mostrar como en el marco de la lucha contra la injusticia y la inequidad de las mujeres la ley, las instituciones, la política feminista y la lucha contra el racismo, actúan de forma que no es posible ver a las mujeres negras. Haciendo análisis de casos, esta autora demuestra la manera en que las experiencias de las mujeres de color no se inscriben de forma separada en las categorías de raza y género. En sus dos investigaciones principales (1989 y 1991) se propone observar las “consecuencias de la tendencia a tratar raza y género como categorías exclusivas de experiencia y análisis”⁸ (1989: 39). A través de un análisis de lo que María Lugones nombra como “categorías dominantes homogéneas de subordinación” (2005), raza, género, clase, sexualidad actúan separadamente y excluyéndose mutuamente, produciendo una ausencia; ese silencio o ausencia es la mujer negra que queda desdibujada dentro de los conjuntos dominantes. Crenshaw entonces se dispone a mostrar aquello que no es visto ni por las instituciones, ni por los discursos producidos por el feminismo y la lucha antirracista. La mujer de color queda excluida de las grandes categorías gracias a la existencia de unas diferencia jerárquicas intragrupalas. Estas diferencias jerárquicas intragrupalas funcionan en la medida en que dentro de una misma categoría hay sujetos expuestos a los efectos de otras categorías de discriminación que los hace más vulnerables. Pero gracias a la lógica categorial homogénea son invisibilizadxs quienes quedan en la intersección entre dos o más ejes de discriminación. En este sentido Crenshaw se acoge a la idea que ya ha sido desarrollada

7 Traducción libre de la autora del texto en portugués.

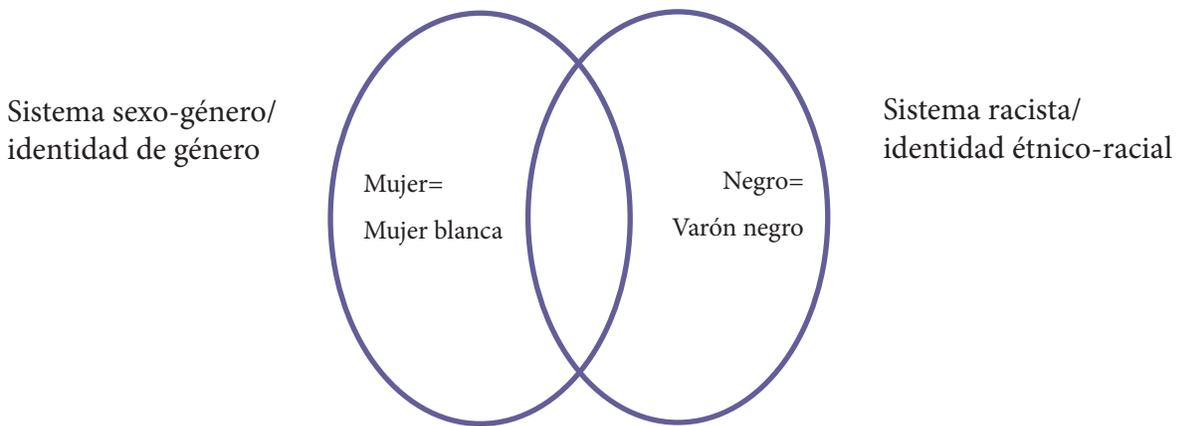
8 Traducción libre de la autora del texto en inglés.



por pensadoras negras anteriores de que para la Ley, las instituciones y para la política feminista y antirracista la mujer siempre es blanca y el negro siempre es varón. Las categorías de género y raza no contienen y niegan las experiencias de las mujeres de color.

Se ha recurrido a diferentes esquemas para graficar lo que quiere enunciar la interseccionalidad. Una de estas maneras es a través de dos circunferencias que se intersectan creando un tercer conjunto que se conforma en la intercepción de los dos mayores.

Figura 1. Dibujando la interseccionalidad



En el 2001, cuando Crenshaw fue invitada a presentar su propuesta en una reunión preparatoria de la *Conferencia contra todas las Formas de Racismo y Xenofobia*, donde se discutían metodologías y directrices de política pública y programas gubernamentales de ataque a la pobreza y de combate a la discriminación, ella introdujo una nueva imagen para ilustrar su perspectiva. Se trata de una metáfora vial donde una persona está parada en el entrecruce de dos, tres, cuatro o más vías de tránsito produciendo una especie de congestionamiento o punto de confluencia. Cada una de las carreteras o autopistas representa una categoría dominante o si se quiere un grupo identitario discriminado (Crenshaw, 2002).⁹ En este momento Crenshaw decidió dar un paso pragmático en el desarrollo de su planteamiento: ya no se trata de una teoría crítica o negativa que pretende mostrar la ausencia e invisibilidad a la que son sometidos ciertos grupos de personas, ni se trata con ello, de mostrar

9 “As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionados nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o ‘tráfego’ que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem – as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento” (ob. cit.: 177).



los límites que implican las categorías dominantes de identidad. Más bien se trata de considerar esta perspectiva como un tipo de arreglo específico, el desarrollo de modelos de políticas (gubernamentales y de la sociedad civil) particulares destinadas al sujeto desdibujado por las categorías de identidad.

Son varias las críticas que se han hecho a la propuesta de interseccionalidad, que no podré detenerme a revisar por una cuestión de espacio. Sin embargo me interesa prestar atención al análisis que hace Lugones de esta teorización. Ella parte de comprender el aporte sustancial del trabajo de Crenshaw para mostrar la imposibilidad de teorizar y hacer una política que tome en cuenta las experiencias de la opresión en las mujeres de color, pero sostiene que la autora:

entiende la raza y el género como categorías de opresión en los propios términos lógicos implicados en la corriente hegemónica: Como lógicamente separadas una de otra [...] presuponer que las categorías de opresión son separables es aceptar los presupuestos fundamentales tanto del racismo como de la opresión de género. (2005: 87-88)

Ahora bien, Lugones confía en que Crenshaw acude a esta estrategia con el fin de poder teorizar lo que está quedando fuera de nuestra mirada. Ella valora su apuesta ya que sirve para desenmascarar cómo actúa la lógica categorial. Para ella la perspectiva de la interseccionalidad no puede ser más que la de una teoría crítica, no la de una propuesta de acción ya que de este ejercicio no podemos salir con políticas que permitan superar el problema so pena de continuar reproduciendo la lógica categorial dominante. Lugones nos recuerda que “las categorías y el pensamiento categorial son instrumentos de opresión” (ob. cit.: 68) y que “el solapamiento o intersección de opresiones es un mecanismo de control, de reducción, de inmovilización, de desconexión” (ob. cit.: 69). De hecho, observa una diferencia entre el tratamiento de Audre Lorde y el de Kimberlé Crenshaw en este sentido. Entiende a Lorde buscando desmentir este entrecruzamiento, de categorías separadas, esta fragmentación de la opresión y la resistencia, para comprender la manera en que en realidad hay una fusión, una relación de interdependencia entre nuestras vidas y la opresión/resistencia que nos constituye. En este sentido, el tratamiento de Lugones, tanto como el de Lorde o el mío mismo estarían en desacuerdo con las ideas comúnmente aceptadas, no solo por la propuesta de la interseccionalidad, sino por otras como la de doble y triple opresión (en la que me detendré al revisar el feminismo antirracista latinoamericano). De este modo, aunque las divisiones sociales se interceptan, habría diversos sistemas de poder que son autónomos e irreductibles entre sí.¹⁰ Esto es sustantivo por sus repercusiones político-teóricas.

A todo esto quiero añadir otra problemática: Si la perspectiva de la interseccionalidad es efectiva en mostrar la ausencia que se produce entre Género (mujer blanca) y Raza (negro varón), al no preguntarse y buscar desmontar aquello que produce la ausencia, o sea la manera en que han sido producidas históricamente estas categorías de clasificación social, la vía que toma sin embargo, es la demarcar un nuevo tipo de sujeto: La mujer negra. Mostrando la ausencia, lo que pasa a

10 Esta postura de la irreductibilidad y la necesidad de comprender “la diferencia entre los distintos tipos de diferencias”, está muy bien representada por el trabajo de Nira Yuval-Davis. Ver en: Berger y Guidroz (2009), 44-60.



continuación es la necesidad de instalar una nueva presencia cargada de especificidad. Como en la operación de la diversidad sexual, se agrega una nueva sigla al mapa identitario anclado en la idea de diferencia. Una diferencia que es narrada, caracterizada, pero nunca cuestionada en aquello la hace posible y que la habilita. Como consecuencia se ha logrado demarcar un nuevo ámbito de acción especializada para el derecho y las políticas estatales que buscan avanzar sobre la discriminación. Al mismo tiempo, el sujeto del privilegio permanece intacto, sin ser cuestionado, sin que se le asiente un solo golpe. No es casualidad que esto haya derivado en este recorrido ya que el sistema que logra armar Crenshaw se da dentro del lenguaje y la lógica institucional. Como demostrará María Lugones, la autora no abandona y termina reforzando el pensamiento categorial que compartimenta la opresión tal como lo hace la ideología dominante.

3. Reflexionando sobre el estado actual de los estudios de género y sus desafíos

Como sabemos, vivimos un tiempo del estado nación y de instalación de una agenda de derechos donde se ha diversificado y expandido la necesidad de profundizar en las políticas de reconocimiento –de igualdad, equidad, diferenciales– dirigidas a poblaciones y grupos específicos que han sido sistemáticamente expulsados y excluidos de los llamados beneficios del estado moderno y las democracias liberales. Estos cambios en las acciones estatales han sido producto de las cada vez mayores demandas que provienen de los grupos y poblaciones que están en esta condición de exclusión y que se han sublevado exigiendo el cambio social.

Sin embargo, a pesar de todas estas demandas y todas estas respuestas de las instituciones, sucede que más que asistir a un presente que dé señales de horizontes de futuro más justos, hemos sido testigos en estas últimas décadas a una profundización de los efectos de la matriz de opresión/dominación y a un aumento considerable de la inequidad, la pobreza, las injusticias y la destrucción final de sistemas de vida que han asegurado la sustentabilidad del planeta y la vida en su conjunto. Constatarlo no es nada nuevo para varias de nosotras puesto que ya hemos sido alertadas de que la política de reconocimiento llevada a cabo con tesón en al menos los últimos 20 años, no podría socavar las condiciones de subalternidad y hegemonía puesto que éstas se asientan sobre las mismas bases que las operaciones de dominio: Así, se reafirma una diferencia específica (naturalizada) de los grupos subordinados en relación con el sujeto hegemónico, al tiempo que se desecha o desatiende la pregunta por los regímenes de poder que producen tales diferencias en la forma de organizar una política o unas acciones tendentes a desmotarlos. De este modo, asumiendo un punto de vista materialista, observo el límite de las políticas identitarias, de reconocimiento de diferencias, puesto que ellas contribuyen a reforzar la naturalización del sujeto producido dentro de relaciones de poder jerárquicas y con ello paradójicamente a la perpetuación de estas relaciones.

Debo decir, sin embargo, que a pesar de esta crítica a la política de identidad, sigue siendo ineludible el compromiso con una política que haga posible la aparición y la escucha de la voz



subalterna. Porque aunque hemos rehuído y hemos denunciado la lectura que la condena a pura exterioridad, sería un error de consecuencias igualmente desastrosas negar la posición de sujeto que hace posible la emergencia de otras racionalidades así como imposible su escucha.

En la mejor tradición heredada de Audre Lorde, Angela Davis, bell hooks, Patricia Hill Collins, Gloria Anzaldúa y el movimiento del que formaron parte como feministas y lesbianas feministas, negras y “de color” en los EEUU; pero también dando continuidad a mi propio trabajo y al trabajo de pensadoras racializadas y subalternas de Abya Yala, tales como Leila Gonzáles, Sueli Carneiro, Jurema Wernerk, Luisa Bairros, Ochy Curiel, Aura Cumes, Gladys Tzul, Silvia Rivera Cusicanqui y María Lugones, por nombrar algunas, quiero insistir en la denuncia acerca de la manera en que el feminismo no sólo aseguró un sujeto mujer universal representado por las mujeres blancas, heterosexuales, de clase media, sino que aún hoy, asegura la permanencia de esta sujeta hegemónica mediante un discurso que se cuida de integrar ciertos contenidos de la voz subalterna pero no a la sujeta productora de estos conocimientos, quien sigue relegada o marginalizada en los espacios académicos e intelectuales.

Hemos de reconocer que varios de los saberes que hemos producido han impactado la teoría feminista en manos de las voces más autorizadas y hoy día se han habilitado algunos lugares en la academia de los estudios de género y sexualidad, donde algunos de nuestros nombres son reconocidos, sin embargo seguimos ocupando aún un lugar marginal en la teoría feminista que goza de prestigio y reconocimiento, seguimos llenando el espacio de bibliografía general en los planes de estudio o somos el módulo especial que antagoniza o las variantes con respecto al saber central. Como hemos señalado anteriormente, las teorías que hemos producido datan de la misma época que se inició la gran producción de teoría feminista, o sea desde los años setenta del pasado siglo, pero esto no ha bastado para impactar de forma general en un corpus de conocimiento que sigue siendo eurocentrado y burgués. A la vez, nuestra producción de conocimientos sigue siendo desconocida ampliamente, por lo que seguimos invisibilizadas como sujetas de conocimiento. Continuamos siendo objeto y no sujeto de los estudios feministas actuales. Solo hace falta que nos preguntemos: ¿Cuántas afrodescendientes o indígenas –y cuantas de ellas, lesbianas o trans o migrantes de ascendencia trabajadora, quiero decir, mujeres sin capital material y simbólico– conocemos que estén ocupando posiciones de liderazgo, y no marginales en el interior de la academia feminista en cualquier lugar del mundo? ¿Cuántas investigadoras y docentes racializadas o de grupos subalternizados hay en el interior del campus universitario cuyo rol no se limite a esta representación de su condición minoritaria?

Una investigación reciente en la que he participado en su informe preliminar afirma la existencia de una:

Configuración geo-corpo-políticas de los grupos de investigación [de los estudios de género y sexualidad anclados a universidades del sur de América Latina]. En ellos se evidencia claramente una supremacía blanca, burguesa, género-normativa y hetero-normativa. Mujeres blancas heterosexuales urbanas de clase media, lideran [los grupos de



investigación estudiados, liderazgo] que comparten con un pequeño pero selecto grupo de varones gays blancos urbanos de clase media asentados en los estudios de “diversidad sexual”. Este grupo se reparte la actual hegemonía del campo de producción de verdad en género y sexualidades. La academia de los estudios de género y sexualidades reproduce en su conformación las mismas abyecciones que critica en los diferentes estamentos sociales. Hacer estudios de género es una tarea de cuerpos habilitados, una tarea privilegiada para algunos cuerpos que están en capacidad de cumplir con los criterios y estándares propios de la academia contemporánea. (Espinosa y Castelli, 2011: 191-214)

El estudio que dirigí, concluía que la academia feminista se rige por los mismos cánones de la carrera académica tradicional con criterios de corte elitista para la evaluación del mérito. Los requisitos que no todos llegan a completar, no se refieren necesariamente a la originalidad y contribución al acervo cultural y de producción de conocimientos nuevos, sino al manejo de ciertos códigos, relaciones, modos, convenciones al alcance de unxs pocxs privilegiadxs: La manera a través de la cual el capital cultural y simbólico opera en la administración y concentración del prestigio reconfirma al campo de la producción de conocimientos en género y sexualidad funcionando a la manera tradicional en que lo ha descrito Bourdieu (ob. cit., 2011: 191-214).

La academia latinoamericana, en su naturalizada dependencia de la academia de Europa y EEUU, encuentra su mayor labor en enseñar no a pensar sino a citar bien; los programas de grado sienten que han cumplido sus objetivos si enseñan el acervo cultural y teórico producido por occidente, en el caso de las cátedras de estudios de género, se estudia a las grandes teóricas feministas, esto es, las teóricas blanco burguesas del norte. Un análisis de los programas de las pocas materias que aparecen a nivel de grado sobre estudios de género y sexualidad, nos muestran que los marcos teóricos con los cuales se educa a las estudiantes siguen siendo los que han sido producidos en Europa y los EEUU y la gran mayoría de las autoras estudiadas son provenientes de estos lugares. En la formación de posgrado el panorama no es muy distinto con el añadido de que su acento está en enseñar al estudiantado a manejar los formatos convencionales de elaboración y presentación de trabajos y abstracts a nivel internacional. Como se sabe, estos estándares han sido producidos y fijados por la academia de EEUU y otros países europeos. El incremento en la publicación anual de ensayos académicos realizados por investigadores, docentes y estudiantes en formación en América Latina, y que aparecen en la cada vez más alta edición de revistas académicas indexadas, ya sea en papel o formatos electrónicos, muestra una producción local que se esmera en seguir los debates y las modas temáticas instaladas desde el norte y que ha sido muy bien formada en el manejo de la cita adecuada.

Sé que muchas de vosotras admitiréis que lo que digo es cierto pero que es la condición de posibilidad para lograr espacios de producción feminista en la academia, dirán que es el riesgo que se ha tenido que correr para un hacer que goce de cierta legitimidad. Y posiblemente tengan razón. Pero es ahí en dónde me pregunto sobre el sentido de nuestro hacer en la academia. ¿Para qué y cuál es el sentido de habilitarnos un lugar en los espacios de producción de conocimientos tradicionales? ¿Qué sentido tiene hoy la producción teórica feminista y a qué objetivos apunta?



¿Para qué el feminismo en la academia y cuáles son sus compromisos? ¿Es posible una producción teórica y una reflexión feminista por fuera de los espacios tradicionales de la producción del saber? ¿Es posible, una vez dentro de la academia, producir cambios profundos en la relación con el saber, en la forma de producirlo, en la construcción de nuevos estándares más éticos y democráticos para la valoración de las obras, estándares que permitan evaluar con nuevos criterios menos preocupados por el cumplimiento de los formatos académicos heredados y más ocupados en evaluar la originalidad y el compromiso de la producción? ¿De qué forma, en los países del tercer mundo, pero también desde la academia comprometida de estudios de género y sexualidad en Europa y EEUU, logramos enfrentar la dependencia académica norte-sur, para que nuestra producción de conocimientos deje de estar al servicio de la colonialidad?

Estos son temas que aunque parezcan alejados de la cuestión que nos ocupa, no lo son. Porque seguramente hay en muchas de estas preguntas las respuestas al desafío de una academia más inclusiva y comprometida con la desaparición de las injusticias sociales.

Bibliografía

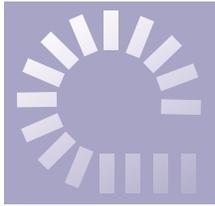
- Berger, Michele Tracy y Guidroz, Kathleen (Edited) (2009). *Intersectional Approach: Transforming the Academy through Race, Class, and Gender*. USA: The University of North Carolina Press.
- Carneiro, Sueli (2005). Ennegrecer al feminismo. En: Falquet, Jules y Curiel, Ochy (Eds.), *Feminismos Disidentes en América Latina y El Caribe*. Paris; D.F. México: Nouvelles Questions Féministes, 24 (2).
- Collins, Patricia Hill (2000). *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*. Londres: Routledge,
- (1998). La política del pensamiento feminista negro. En: Navarro, M. y Stimpson, C. (Comps.). *¿Qué son los estudios de mujeres?* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
 - (S/f). *Intersecting oppressions* [http://www.uk.sagepub.com/upm-data/13299_Chapter_16_Web_Byte_Patricia_Hill_Collins.pdf, 28.02.2014].
- Crenshaw, Kimberlé Willians (2013). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En: Platero, Raquel (Lucas) (ed.). *Intersecciones. Cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. España: Ed. Bellaterra.
- (2002). Documento para o encontro de Especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, año 10, 1er semestre.
 - (1989). Demarginalizing the Intersection o/Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139-167.



- Curiel, Ochy (2007). Los aportes de las afrodescendientes a la teoría y la práctica feminista. Desuniversalizando el sujeto “Mujeres”. En: Maria Luisa (Comp.). *Femenias Perfiles del Feminismo Iberoamericano*, III. Buenos Aires: Catálogos.
- Davis, Angela (2001). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Ediciones Akal.
- Espinosa Miñoso, Yuderkys (2013). Y la una no se mueve sin la otra: descolonialidad, antiracismo y feminismo. Texto inédito.
- (2012). Los desafíos de las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano en el contexto actual. En: Daza, Mar; Hoetmer, Raphael; y Vargas, Virginia (Eds.). *Crisis y movimientos sociales en nuestra América. Cuerpos, territorios e imaginarios en disputa*. Lima: Programa Democracia y Transformación Global (PDTG).
 - (2010). Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Feminismos latinoamericanos, Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14 (33).
 - (2007). La política de identidad en la era pos-identitaria. En: *Escritos de una lesbiana oscura: reflexiones críticas sobre feminismo y política de identidad en América Latina*. Buenos Aires-Lima: en la frontera editorial.
- Espinosa Miñoso, Yuderkys y Castelli, Rosario (2011). Colonialidad y dependencia en los estudios de género y sexualidad en América Latina: el caso de Argentina, Brasil, Uruguay y Chile. En: Bidaseca, Karina y Vázquez Laba, Vanesa (Comps.). *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América latina*. Buenos Aires: Editorial Godot.
- Friedan, Betty (1963). *La mística de la feminidad*. Madrid: Cátedra.
- Guimarães, Antonio Sergio Alfredo (1996). El mito del anti-racismo en Brasil. *Nueva Sociedad* 144, 32-45 [www.nuso.org/upload/articulos/2513_1.pdf, 1.11.2014]
- hooks, bell (2004). Mujeres Negras. Dar forma a la teoría feminista. En: Eskalera Karakola (Comps.). *Otras Inapropiables. Feminismos desde la Frontera*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Jabardo Velasco, Mercedes (2013). *Apuntes para una genealogía del pensamiento feminista negro* [<http://www.revistapueblos.org/?p=14081>, 1.11.2014].
- Lugones, María (2008). Colonialidad y Género: Hacia un feminismo descolonial. En: Mignolo, Walter (comp.). *Género y Descolonialidad*. Buenos Aires: Ed. Del Signo.
- (2005). Multiculturalismo radical y feminismos de mujeres de color. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 25. México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. [[http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned: filopoli-2005-25-3C569DDF-C2D4-C870-87CB-C17FBEC5C5DD/multiculturalismo_radical.pdf](http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:filopoli-2005-25-3C569DDF-C2D4-C870-87CB-C17FBEC5C5DD/multiculturalismo_radical.pdf), 1.11. 2014].



- Mohanty, Chandra T (2008). Bajo los ojos de Occidente. Academia feminista y discurso colonial. En: Hernández Castillo, Rosalva Aída y Suárez Navaz, Liliana (Coords.). *Descolonizar el Feminismo: Teorías y Prácticas desde los Márgenes*. España: Cátedra.
- Moraga, Cherríe y Castillo, Ana (eds.) (1988). *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: Ism Press.
- Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina, 225-242 [www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/10.pdf, 1.11.2014]
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). La Noción de “Derecho” o las Paradojas de la la Modernidad postcolonial: indígenas y Mujeres en Bolivia”. *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz: Piedra Rota.
- Spelman, Elizabeth (1988). *Inessential Woman*. Boston: Beacon
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1998). ¿Puede hablar el sujeto subalterno? *Orbis Tertius*, Año III (6).
- Stimpson, Catharine (1998). ¿Qué estoy haciendo cuando hago estudios de mujeres en los noventa?. En: Navarro, Marysa y Stimpson, Catharine (comps.). *¿Qué son los estudios de mujeres?* Argentina: Fondo de Cultura Económica.



Imaginarios transnacionales. Diálogos posibles entre espacios, saberes y teorías

Nora Domínguez
Universidad de Buenos Aires

1. Presentación

A partir de la exposición y discusión de los conceptos de transposición de la filósofa italiana Rosi Braidotti, de crítica cultural (Nelly Richard), de paisajes transculturales (Denilson Lopes), este trabajo intentará pensar los diálogos y referencias cruzadas entre culturas y disciplinas en el contexto transnacional de los feminismos, los estudios de género y estudios queer. Los usos diferenciales que adoptan de por sí los “conceptos viajeros” (Mieke Bal) revelan su carácter al mismo tiempo múltiple y situado y su capacidad flexible y pragmática de dar cuenta de situaciones particulares, de marcos de actuación específicos, de prácticas localizadas, de archivos circunscriptos y así resultan herramientas productivas para poner a prueba diferentes relaciones entre disciplinas, períodos históricos, comunidades y tradiciones geográficamente dispersas.

Por un lado, se tendrán en cuenta las genealogías diferenciales de los conceptos y, en consecuencia, de los saberes entendiendo que forman parte de tradiciones de pensamiento nacionales que conforman genealogías y debates propios que deben ser revisados pero no abandonados. Por otra se tomarán conceptos que sobre todo puedan pensar procesos y transformaciones, subjetivaciones discursivas y corporizadas no unitarias, remitir a múltiples estratos de experiencia y significación, analizar la no coincidencia entre sujeto y conciencia, la índole de los saberes situados y localizados.

Estas transformaciones pueden ser consideradas dentro de lo que se conoce como el giro transnacional de las disciplinas y los saberes. Su contextualización histórica entra en relación con los estudios poscoloniales, los de migración, los estudios sobre fronteras. Entendemos que el concepto de interseccionalidad forma parte de este conjunto de saberes puestos en contacto y movimiento



y que, en este sentido, alteran no solo las formas de pensar sujetos, saberes y prácticas sino los entramados de poder que conforman sus cartografías sociales y culturales.

Interesará dar cuenta de estos recorridos teórico-conceptuales ya que las transformaciones de la sociedad marchan junto a los recursos discursivos que las nombran, las interpretan y las hacen visibles. En este sentido, la crítica feminista, como sostiene Nelly Richard, es crítica cultural porque es crítica de la cultura y es crítica de la sociedad desde la cultura. Del mismo modo, también el proyecto sobre paisajes transculturales de Denilson Lopez propone una lectura tanto estética como cultural de obras artísticas, productos culturales y procesos sociales.

2. Análisis cultural, estudios de género y globalización

Sujetas a los espacios y tiempos que con lucidez a veces distraída cruzamos, trazamos significados para los imaginarios que en dichas localizaciones nos interceptan e interpelan. En las sociedades actuales los imaginarios transnacionales son parte de los discursos de la globalización, naturalizados según operaciones hegemónicas que tienden a universalizar lo particular subalternizando o dejando de lado aquellos discursos, conceptos o ficciones que impugnan ese orden. Sin embargo, tanto en el plano de la producción de conocimiento (las teorías de género, etnicidad, *queer*, estudios culturales, poscoloniales, subalternos, etc.) como en el de las prácticas políticas alternativas (feminismos, movimientos de la disidencia sexual, de grupos étnicos) o en el campo de los fenómenos estéticos, las producciones se renuevan de manera constante instalando un volumen creciente e imparable de bienes culturales provenientes de contextos nacionales y globales. No es posible pensar el mundo en términos unificados, tampoco es posible tomar a cargo la multiplicidad y la fragmentariedad como datos incommovibles. Entre estas imposibilidades el diseño de acciones y palabras retienen su capacidad de respuesta emancipatoria.

Los imaginarios transnacionales operan a nivel global y local como una matriz simbólico-política, una constelación de formas, figuras y conceptos que se expresan en términos personales y subjetivos o en casos singulares pero que son a un tiempo culturales, sociales e históricos. De modo que funcionan en el plano de nuestras actuaciones profesionales y prácticas pedagógicas. En este sentido, los imaginarios transnacionales convocan problemas teóricos, estéticos o de análisis cultural. Por eso, por ejemplo, embarcarse en el estudio de la novela, como una forma cultural privilegiada, implica partir del supuesto de que su lectura brinda innumerables puntos y planos por donde internarse para la reflexión sobre estas cuestiones. Como señala Mariano Siskind:

La novela, como la formación cultural que desde el siglo XVIII, pero especialmente durante el siglo XIX, hace visible el proceso histórico de la globalización; la novela –o al menos el potencial imaginario contenido en la forma novela–, como el espacio cultural en el que el proceso de globalización se vuelve disponible para que los públicos lectores elaboren las transformaciones que experimentan en la particularidad de sus vidas cotidianas. (2009: 40)



En cierto sentido, la novela, es la forma estética que ha adquirido un mayor desarrollo en el mundo globalizado y habilita leer en sus tramas y apuestas estéticas como lo global es novelizado. Conceptos que Siskind denomina la “globalización de la novela” y “la novelización de lo global” (Siskind, Mariano, 2009: 40). Sin entrar en elucubraciones específicas sobre géneros literarios, habría que señalar que autobiografías y los testimonios (que también pueden adquirir forma novelada) son los otros dos géneros dominantes dentro del giro “transnacional”.

En relación con estos intereses quiero referirme a dos actividades que llevé adelante durante este año y que compartí con Mónica Szurmuk: La organización de un taller sobre *Literatura de mujeres en contextos transnacionales* y el dictado de un seminario de doctorado que se tituló *Debates actuales: género, literatura y crítica cultural. Cuerpos, memorias y afectos*. Me interesa transmitir estas experiencias porque involucran cuestiones sobre los espacios de intervención y validación de saberes y teorías y al proyecto de una formación de doctorado transnacional, como ESIINE. Ambas actividades comprometieron: Intereses personales y profesionales, aperturas disciplinares y curriculares, inclusión del número de textos y objetos a revisar críticamente, desarrollos teóricos y metodológicos con revisión de conceptos y herramientas de análisis que aluden a la renovación del conocimiento.

3. Compartiendo saberes en un espacio transnacional de formación de investigadoras

El taller *Literatura de mujeres en contextos transnacionales*,¹ fue una actividad académica que reunió a colegas provenientes de universidades europeas (Granada, Budapest y Bologna), que pertenecen al consorcio *Gemma* y dirigen este Master en sus respectivos países y cuya inscripción disciplinar es la Filología inglesa (denominación que corresponde al contexto europeo y que difiere de las tradiciones de las universidades latinoamericanas). También participaron jóvenes recientemente doctoradas del IIEGE que expusieron trabajos sobre diversas situaciones de “cosmopolitismo” de la cultura argentina. Las que formábamos parte del grupo local nos referimos a escritoras, grupos o fenómenos culturales de la historia cultural argentina y latinoamericana, prácticas de traducción y recepción de autores-as y textos, viajes culturales, reelaboración de imaginarios locales y globales, tratamientos ficcionales de diásporas y bilingüismo. Las colegas europeas ya habían organizado un congreso denominado *Transnational Women’s Literature in Europe* en noviembre del 2012 en Budapest. El encuentro de Buenos Aires en 2014 retomaba los mismos temas sirvió para hacer entrar en diálogo algunas de las variadas experiencias dadas a lo largo de la historia cultural latinoamericana que rápidamente percibimos estaban en sintonía con las referidas a experiencias de bilingüismo, colonialismo y viajes entre Europa y sus colonias.

1 El workshop *Literatura de mujeres en contextos transnacionales. Women’s Literature in Transnational Contexts* se realizó en la Università di Bologna en Buenos Aires y fue organizado por el Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género los días 10 y 11 de abril de 2014. El seminario de Doctorado se dictó en el programa de Doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA entre mayo y junio de 2014.



Contamos con la presencia de cuatro escritoras (Sylvia Molloy, María Negroni, Ana Kazumi Stahl y Cynthia Rimsky) que se refirieron a sus historias de bilingüismo, de exilios y poéticas de inserción o de regreso, acerca de cómo vivir y escribir en culturas extranjeras.

Las dos actividades planteadas se inscribían netamente en este interés personal e intelectual por descubrir objetos literarios y/o visuales en sentido amplio, ficcionales o no ficcionales, autobiográficos y testimoniales que dieran cuenta a través de diferentes procedimientos de su relación siempre desfasada y compleja con lo contemporáneo. Para pensar estos objetos estéticos la idea de transnacionalismo puede resultar productiva ya que permite la apertura de las literaturas nacionales hacia marcos y zonas de contacto más amplias. El tema no es sencillo y presenta diferentes aristas problemáticas sobre bordes, espacios y fronteras sean geográficas, materiales o simbólicas. Estos corrimientos y desfasajes tanto en los modos de producir textos, de desplegar imaginaciones diversas, de leerlos no solo proviene y a la vez produce sentidos que alteran las ideas sobre lo literario sino también sobre cómo se piensa a las escritoras, cómo se las incluye en las agendas literarias o en los programas, cómo se categorizan y desestabilizan los modos de leer. Es decir, cuestiones atinentes a cómo funciona la institución literaria y sus sistemas de inclusión y exclusión. Por eso la crítica literaria y cultural cumple con una función muy importante al desarticular el poder de los discursos, los sistemas de representación, las capas ideológicas que sostienen y construyen los enunciados estableciendo jerarquías y produciendo valores, las operaciones que regulan el mercado de los bienes simbólicos. Al hablar sobre literatura, sobre lugares en los sistemas nacionales, migraciones de textos, de lenguas, de escritoras se pone un pie en los modos en que están organizadas las culturas y sus relaciones de poder y surgen en el plano teórico también cuestiones relativas a los límites disciplinarios. Se trata de un tema de enorme y fuerte presencia en la escena global contemporánea que incluso se ha convertido en un campo de estudios, la *World Literature*. El concepto ha recibido una serie de críticas y su aplicación convoca un conjunto de problemas diversos que aquí no trataremos. Correlativa con los crecientes fenómenos migratorios, la literatura de mujeres se ha vuelto un campo fecundo donde leer y analizar el funcionamiento de los imaginarios cosmopolitas, de la globalización y los mecanismos transnacionales de lectura crítica (Siskind). Tanto el taller como el seminario se proponían trabajar en distintos niveles, principalmente el teórico y el de las producciones literarias, y se ocupaban de relatos de viajes y recolocación de espacios y lenguas, modos de relación y pertenencia en los procesos de reterritorialización, problemas acerca de temas, géneros o recursos literarios. De esta manera si en el taller el intercambio de textos apeló a ejemplos provenientes de literaturas europeas, el grupo argentino aportó materiales culturales surgidos de relaciones conflictivas y/o traumáticas con lo europeo dando por resultado textos que ficcionalizaban esos estados o buscaban estrategias literarias que impugnaran esa relación.

4. Reflexionar sobre conceptos e identidades nómades en el doctorado

La experiencia del seminario de doctorado *Debates actuales: género, literatura y crítica cultural. Cuerpos, memorias y afectos* permitió continuar la reflexión y la posibilidad de convertirla en



un programa pedagógico de conocimientos. Para nosotras constituyó un desafío poner en sintonía nuestras propias historias disciplinares y formaciones. Nos proponíamos la lectura y discusión de textos literarios (novelas que principal pero no exclusivamente fueron argentinas y latinoamericanas) y teóricos que aportaran discusiones actuales sobre género y escritura en contextos transnacionales, procurando realizar una puesta al día de algunos de los modos actuales de concebir la crítica literaria y cultural en su articulación con la teoría feminista. El contenido del programa, de acuerdo con las prácticas habituales de la institución, debía incluir una propuesta de uno o más problemas teóricos y un conjunto de textos literarios a partir de los cuales poder pensar esas ideas. No solo había que seleccionar y delimitar una lista de problemas y autores sino organizar sus relaciones y pensar sus cronologías de presentación.

Un aspecto fundamental consistía en situar lecturas y discusiones en el marco actual de las sociedades del presente, signadas por la simultaneidad de codificaciones espaciales y temporales, por la crisis de los relatos de la nación, las discusiones al paradigma de la globalización, la aparición de nuevas formas de dominación y marginalidad. El seminario se ocuparía de las discusiones sobre transnacionalismo y cosmopolitismo como fenómenos que inciden y alteran las definiciones de la literatura, provocan cambios en los géneros discursivos y literarios (relatos de viajes, novela, autobiografías) proponen formas de subjetivación/ desubjetivación, realizan configuraciones específicas sobre nomadismos sean de carácter espacial, lingüístico o conceptual o vital.

La selección de algunos textos teóricos con los que arrancábamos ofrecían los lineamientos centrales del tema a discutir. Por ejemplo, partimos del texto de Mieke Bal *Conceptos viajeros en las humanidades* y del concepto de transposición de Rosi Braidotti, relacionado con su conceptualización anterior sobre los sujetos nómades. Conceptos viajeros de Bal permitía pensar esos diálogos o traslados entre diferentes disciplinas y las relaciones entre el plano de la conceptualización y los objetos, los tránsitos entre períodos históricos y comunidades geográficas dispersas, su inestabilidad constitutiva y su asociación con las diferentes tradiciones nacionales de pensamiento. Bal sostiene que hay procesos de diferenciación que deben ser evaluados antes, durante y después de cada viaje que permita considerar su flexibilidad y permeabilidad. Entendidos como herramientas de la intersubjetivación es necesario que los conceptos sean claros, explícitos, definidos, así como pensados en su posibilidad de hacer y de producir ideas, conocimiento. Con los estudios interdisciplinarios los conceptos y debates se han vuelto cada vez más importantes. Nunca resultan meramente descriptivos, también son pragmáticos y normativos. Para Mieke Bal los conceptos son nómades ya que tienen capacidad de propagación y migración, van de un campo a otro produciendo significados.

El concepto de sujetos nómades de Rosi Braidotti se formula con otras categorías, otros recorridos filosóficos y apunta a propósitos que son teóricos y políticos. El sujeto nómade es un mito, una figuración política, una potencia e imaginación que subvierte las convenciones estabilizadas, una conciencia crítica que resiste los modos codificados del pensamiento y de la conducta. Es una versión políticamente sustentada de una subjetividad alternativa. El desplazamiento nómade es un estilo creativo de transformación metafísica y performativa. Braidotti recalca que a través de



este concepto pretende entrelazar diferentes niveles de experiencia y de esta manera impugnar las formas estabilizadas de lo femenino y lo masculino, reterritorializando cuerpos y subjetividades y permitiendo el diseño de nuevas identidades y sexualidades. Se trata de una teoría que pone en el centro el deseo, el deseo como potencia, la atención en los desplazamientos y reapropiaciones de sitios lingüísticos, la posibilidad de construcción de identidades múltiples, las dislocaciones geográficas, los pasajes y como idea directriz que sostiene y enfatiza estas cuestiones la idea de que los sujetos están situados y sus prácticas responden y están insertas en políticas de localización. En síntesis a Braidotti le interesan los sujetos situados, localizados, corporeizados, hablantes, revalorizando genealogías e intentando trabajos de contra memorias. El concepto de transposición, una reelaboración del concepto de sujeto nómada, resulta útil para moverse entre la literatura, la cultura y los fenómenos transnacionales, además de pensar las prácticas y las teorías. Permite también reflexionar sobre la idea de cambio, de procesos, de transformaciones y observar las formas de lo nuevo, sobre todo teniendo en cuenta, como sostiene Braidotti que las sociedades actuales celebran constantemente todo lo nuevo al tiempo que son altamente. Con la idea de transposición Braidotti piensa que es posible atravesar más fácilmente distintos tipos de fronteras, evitar las linealidades, producir saltos creativos, aplicar la movilidad y las referencias cruzadas entre disciplinas y niveles de discusión, descubrir relaciones entre textos y contextos, proporcionar mapas del presente. Estas posiciones despliegan estilos heterogéneos de políticas basadas en la no centralidad, sobre todo en una economía global dispersa y policentrada.

La propuesta teórica de Braidotti partidaria de diálogos y bilingüismos y entramados de poder o como lo llamó Derrida, “el monolingüismo del otro”, refiriéndose a esa situaciones de dominio lingüístico donde una población está llevada a hablar una única lengua y esa lengua es la lengua del amo. La situación extraña y violentamente paradójal que Derrida describe en su libro refiriéndose a los judíos argelinos durante la ocupación francesa propone ideas muy productivas para comprender estos contextos coloniales. Durante el seminario se dio lugar a la lectura y análisis de *Las ensoñaciones de una mujer salvaje* (2000), autobiografía de Hélène Cixous que relata su vida, sus recuerdos y salida de Argelia y sus dificultades para convertir esas experiencias en material literario. El texto trabaja a partir de la construcción de escenas cotidianas, familiares, amistosas, de costumbres urbanas y de relaciones con vecinos en las que se lee cómo lo político, lo racial, lo sexual se eslabonan a través de múltiples violencias empalmadas por el trabajo del recuerdo y de la escritura del recuerdo. La prosa rodea el dolor, la herida de esa pertenencia, el recuerdo de una ciudad abandonada como sitio de dolor y a la que se regresa:

‘mal de Argelia’ del que yo me ponía enferma en Argelia o del que ella se me ponía enferma, esa sensación de estar poseída por una sensación de desposeimiento o la respuesta que yo producía, esa lucha por conquistar lo imposible-de-encontrar que puede conducirme a la autodestrucción igual que antaño, aquí, en mi despacho, después de tanto tiempo. Presa de lo imposible-de-enlutar mi alma se remuerde hasta sangrar.



Entonces con un esfuerzo desgarrador rompí conmigo misma me partí sin saber cómo, como si me hubiese cogido por la cintura, rescatándome de esta escena de hundimiento. Después siempre sin saber cómo, me doblé. Y puse en mi propia obra mi locura. (Cixous, 2003: 15)

...esta ciudad de la que tanta gente de todo tipo de orígenes habla como de otra ciudad famosa por su belleza y por sus numerosos lugares de placer... esa Ciudad que era numerosamente nombrada, como lo son las divinas ciudades cuyos atributos se recitan, para mí es el infierno (...) justamente a causa de la intensidad tumultuosa, ruidosa, empujosa, indolente, de sus arcadas de sus pendientes de sus bares de sus ficus cargados de pájaros, de sus poblaciones enteramente formadas por personas profundizadas por el roce de la muerte vecina, justamente porque cuando era tan fastuosamente engañosa y decepcionadora, cuando parecía ser la vida misma, cuando en realidad en mi opinión era guerra sobre guerra, una construcción de hostilidades, un gigantesco pastel envenenado (...) (Cixous, 2003: 32)

El padre de la narradora, un médico al que excluyen de ejercer la profesión por ser judío; la madre, una alemana-extranjera, partera de la ciudad:

Un país en el que uno no es nunca invitada ¿es acaso un país? En el que una vive durante decenas de años ¿es acaso un país? en el que una tiene hijos, en el que una ejerce una profesión, una no es invitada, una no es comerciante ni mecánico, una es comadrona para los habitantes del país sin puerta sin umbral es como aquel niño que nace sin oreja (...) Por un lado está la comadrona, pero por el otro está también la alemana en mi opinión irreversibles, y por encima de la alemana está la francesa, que en mi opinión mi madre no es de ninguna de las maneras aunque del punto de vista de los papeles y de la lengua sí que lo es, por encima de la alemana que es francesa está la judía que a mi parecer no es en absoluto al menos del punto de vista judío no tiene religión ni tradición no va a la sinagoga nunca, declara que siempre fue una solitaria, en Orán la familia era el mundo (...) (: 75)

Y, por último, ese antisemitismo instalado en el sistema escolar y ejerciendo la violencia cotidiana sobre las niñas. Ella, la niña que por un error de su padre había sido matriculada en un instituto de niñas que evitaba a las judías y cuya amiga íntima está en el otro grupo (“el nombre de esta extraña ruptura radical entre nuestras casas era el antisemitismo”, 92),

y ahora que estaba por error en el instituto sin judías, es decir con un puñado de judías, y sin musulmanas, es decir con un puñado de musulmanas, evidentemente no podía ver todo lo que había para ver, esos grandes agujeros, esos blancos o esos negros, esos enormes desgarrones en la ropa que se abrían en el lugar de las judías y las musulmanas, cosa que me obligaba a ocupar un lugar crítico mucho más amplio que mi lugar soñador interno. Esta “salud” del cuerpo social la experimentaba como una enfermedad. (Cixous, 2000: 92-93)

La lectura del texto de Cixous pone en relación diferentes niveles de experiencia, los entrelaza, los yuxtapone y encadena. La teoría de Braidotti de los sujetos nómades y de las transposiciones



cabe entre los significados que despliega este texto para ordenarlos en una lectura que no es solo literaria sino filosófica y política y que echa luz sobre otros temas que circulan como debates actuales y que el programa del Seminario también se propuso estudiar.

5. Escenarios transnacionales, desplazamientos pedagógicos: Narrativizar el trauma, la catástrofe y la pérdida

Otra de las zonas de interés de dicho programa focalizaba en los modos en que se textualizan experiencias traumáticas en su relación con los relatos de la memoria y sus diferentes estrategias de escritura. Género, memoria e historia constituían para nosotras un engranaje crítico conceptual alrededor del cual en esta zona del programa se trabajaron textos de escritoras argentinas que ficcionalizaron las experiencias vinculadas con el terrorismo de estado y permitieron la reflexión (vasta y compleja) sobre la memoria histórica sus derivaciones traumáticas de desaparición, tortura y muerte de los cuerpos, reelaboraciones del duelo, papel de las prácticas estéticas en dichas reelaboraciones. Un tercer núcleo de problemas incorporaba cuestiones relativas al intercambio de cuerpos en situaciones de pérdida y catástrofe social que llevaba a debates relativos a la precariedad de los sujetos o a las discusiones en torno a la vida, lo humano/inhumano, la biopolítica y que ponían en juego las formas de lo legible y lo escribible en las culturas del presente. El análisis de diferentes tipos de textos en cuanto a propuestas estéticas y proyección de diferentes tradiciones literarias permitían pensar las problemáticas relaciones entre escritura y violencia, formas de narrativizar el desastre y la pérdida, las construcciones de relatos de víctimas, las narrativas de resistencia.

Cada una de estas zonas de exploración y análisis incluyó aportes conceptuales del pensamiento feminista y/o *queer* ya que dichas teorías abrieron sendas de exploración sobre todo en lo relativo a los significados materiales sobre el cuerpo y la corporalidad, en sus contactos con las tecnologías o en sus intersecciones con lo emocional y afectivo. Cada unidad se concentró en diversos textos narrativos y se procuró poner en relación autoras argentinas y latinoamericanas con otras extranjeras (Cixous, Theresa Chá. *Dictée*, 2001, *El niño de arena*, 1988 de Tahar Ben Jalloun –escritor marroquí que escribe en francés– o textos de Gloria Anzaldúa). El procedimiento no era habitual en los programas de la Argentina, en general más concentrados en las literaturas nacionales y donde existen escasos estudios sobre literaturas poscoloniales o lo que se conoce como el campo de la “literatura comparada”. Al colocar a las autoras en otro orden de relaciones se desacomodaban varias certezas y se complejizaban el uso y tránsito de varias lenguas, los problemas de traducción y los tránsitos de las teorías. Si este fue el movimiento desplegado en la escena pedagógica, es decir, abrir el repertorio de textos, escritoras y modos de leer procurando las salidas de los límites geográficos del país o la región, durante los días en que transcurrió el *Workshop* la dirección había sido la opuesta: Concentrarnos en textos y autoras locales para dar a conocer al grupo de colegas europeas una serie de situaciones culturales que permitían conocer los entramados ideológico culturales de diferentes períodos.



Entre esos lineamientos se planteó que delimitar la mayor o menor proximidad de las escrituras producidas por mujeres a los imaginarios o transnacionales o por el contrario su apego a las tradiciones artísticas y discursivas, nacionales y locales, aunque podía ser un modo de clasificar no conducía más que a reduccionismos. Algunas escritoras fueron tratadas en ambos espacios de discusión. Si se toman como objetos de interés a Sylvia Molloy, Matilde Sánchez, Gabriela Cabezón Cámara, se observa que sus textos, biografías y proyectos narrativos se plantean y se colocan en relación con los imaginarios transnacionales o “nacionales” locales de modo dispar. De manera ligera se podría declarar tal vez a Molloy como la más cosmopolita de las tres y a Cabezón Cámara como la más afincada en temáticas “nacionales”. Por su parte, Molloy ha desarrollado una vida académica intensa en USA, con reconocimiento continental como investigadora y crítica literaria latinoamericanista y pionera en la crítica de género. En la alternancia de viajes mantiene un contacto fecundo y estrecho con el campo cultural argentino, uno de sus lugares de “pertenencia”. Mientras que Sánchez y Cabezón Cámara, viven en Buenos Aires y combinan su labor literaria con la actividad periodística.

En 1990, Matilde Sánchez publica su primera novela *La ingratitud* (1990),² donde la narradora rodeada por las “apariencias” y presencias multilingües de diferentes extranjeros “en este centro del mundo que es la última ciudad amurallada” de los años 80, busca sin suerte diferenciarse del grupo de inmigrantes desposeídos y al mismo tiempo acercarse para observarlos. La narradora sin nombre propio, cumple con un programa progresivo de silencio y de mudez, no recibe las deseadas cartas de su padre, deja ella misma de escribirlas, observa al grupo de extranjeros (una polaca, una pareja de mexicanos, unos “oscuros islámicos”, una pareja de hermanas africanas) tan fantasmáticos y desgarrados por sus historias personales, sus debilidades lingüísticas y desposesiones materiales y simbólicas como los de la narradora. La invisibilidad de los rostros extranjeros en el centro de la ciudad ajena son la marca inevitable del anonimato, de una desposesión que reconoce mínimos derechos. Con esta novela Matilde Sánchez hace una apuesta por los imaginarios globales anudando la soledad de una viajera que dejó en la Argentina las violencias de un “estado policial” y los inútiles intentos de dar con una escritura que represente esos estados afectivos: El de una Argentina invisible, dictatorial, que practica el silenciamiento de los disidentes o el de un Berlín, previo a la caída del muro, abundante en objetos de consumo, “con inyecciones forzadas de dinero falso” (12), edificios destruidos, empleados públicos que se suicidan en el acceso a la institución que los dejó sin trabajo. La mirada es despiadada tanto hacia ese estado extranjero con desfile de uniformados que cuidan fronteras como hacia los desamparados inmigrantes que arrastran un odio hacia sus familias o hacia sus países. La narración discontinua, fragmentaria, practica una política de la parquedad y la escasez: Pocos nombres, pocas referencias de lugares y tiempos. En una sociedad de desconocidos, de ciudadanos anónimos pero peligrosos, de intercambios exiguos, la percepción de la narradora puede pasar de una “sensación de desamparo al no poder determinar en qué idioma hablan los vecinos, 19” a afirmar que se escucha “una lengua hablada por nadie”. Una babel al revés, una imposible pluralidad lingüística, un contra cosmopolitismo extremo.

2 Ver en *La ingratitud*, ob.cit. págs. 77 y 106.



Sylvia Molloy, por su parte, le otorga a los “imaginarios cosmopolitas” la forma de un ida y vuelta que transporta un deseo doble de partir y volver que, como todo deseo siempre va hacia adelante sin realizarse del todo. Maneras de escribir y maneras de leer son cómplices y sucedáneas de una escritura/lectura de ruinas de la memoria. En 1981, Molloy publica su primera novela, *En breve cárcel*. Allí se narra un desgarramiento afectivo que enlaza dolor y escritura para situar entre ambos un conjuro, una pregunta, una venganza. Si bien se trata de una novela de espacios interiores, acorde con la constante preocupación por la escritura, son los sitios de la memoria los que hacen entrar y salir a un sujeto nómada que hacia el final de la novela va poniendo nombres a las ciudades por donde esa memoria fue recalando: Amberes, París, Roma, Buffalo, Nueva York, Buenos Aires. Ver y escribir se suceden y ensamblan en relaciones complejas e imposibles que narran una historia de amor para desnarrarla una y otra vez. En la novela que le sigue, *El común olvido*, el narrador, un bibliotecario que emigró con su madre a USA en los 60 regresa a Buenos Aires, con sus cenizas. El viaje de regreso lo lleva a hurgar y tratar de saldar las cuentas pendientes del pasado; es decir con los vacíos de la historia de su madre y las razones de la separación con su padre. Desde ya que el proceso lo enfrenta con secretos que no esperaba: La violencia brutal instalada en la pareja vinculada principalmente con la sexualidad de la madre. El relato final y revelador de parte de quien había sido la amante de su madre, está expresado en un castellano salpicado de tonos y frases de otro idioma. El protagonista de esta novela no puede habitar ninguna de las dos ciudades.

Las novelas de Sylvia Molloy y Matilde Sánchez plantean escrituras que circulan entre las ruinas del texto moderno y entre los avatares histórico-políticos que esas ruinas describen en los espacios fluctuantes e inciertos que se tienden entre los imaginarios centros y márgenes de la globalización. En estos contextos globales lo que se advierte es la negación de cualquier inscripción del sujeto: Ni en un hogar, ni en una casa, ni en un tiempo acotado. Las nuevas formas de subjetividad no se sostienen en ninguna certeza que pueda darse en esos agenciamientos “globales”. Como sostiene Siskind se trata de cosmopolitismos negativos que no afirman derechos universales, pertenencias universales o tolerancias multiculturales. No poder pensarse como extranjero implica no poder pensarse como otro; pero, por el contrario, el autorreconocimiento tampoco se define por un afecto reparador. El yo de estas narradoras no dan con la máscara adecuada ni con la voz que pueda narrar sin fisuras los traslados, los desplazamientos, un mundo y el otro. El recuerdo del país propio, la ruina de lo nacional solo puede caber en la lógica del trauma o del duelo. Las configuraciones del mundo en los ejemplos que estoy tomando solo arrastran la mudez, la reclusión y el aislamiento (Sánchez) o la desestabilización del tiempo y la disolución de sus coordenadas más firmes (Molloy).

¿Pueden los textos literarios ser pensados en relación con los contextos globales de lectura? ¿De cuántos recorridos de lectura puede un texto participar y propiciar sentidos conjuntos? Pensar en un campo literario global resulta tan difícil como pensar en la existencia de un verdadero texto transnacional que estuviera libre de estas marcas o, por el contrario que pudiera atravesar múltiples tipos de fronteras. ¿Qué textos pasan estas fronteras? ¿Cómo se determina su valor para traspasarlas y ser considerado un libro representativo?



Gabriela Cabezón Cámara, practica una apuesta estética general que se decide explícitamente por los mundos marginales de una villa miseria (*La Virgen Cabeza*, 2009), el espacio de un prostíbulo al que llevan jóvenes secuestradas para ser sometidas a la prostitución (*Le viste la cara a Dios*. Beya, 2011), un desalojo en el conurbano de Buenos Aires conducido por fuerzas policiales (*Romance de la Negra Rubia*, 2014). En sus tres novelas siempre hay delitos, espacios de pobreza y exclusión, lenguas populares mezcladas con citas literarias, represión, persecución, cuerpos sometidos y explotados, muertes de niños pobres, alguna joven periodista convertida en testigo y escritora y entregada a las coordenadas dominantes de ese mundo marginal y transformada en esposa de una travesti. Inspirados en un diálogo con las vanguardias de política literaria radical de los años 70 pero también con el género nacional por excelencia, la gauchesca, los textos toman la violencia como tema y como recurso de trabajo verbal. En las tres novelas de Cabezón Cámara las referencias a los universos de la globalización parecerían casi ausentes. Sin embargo, en todas y como parte de la resolución narrativa de las historias hay un punto de inflexión radical, un salto, una venganza, una huida, sobre las que se estampa alguna forma de la resistencia popular. En las tres el salto incluye un viaje como consecuencia de ese salto: A Miami, a Madrid, a Venecia, respectivamente. Ninguno de ellos interpela los sitios habituales de la imaginación globalizada, su sentido difiere de los viajes “más burgueses” de otras novelas. Acá simplemente los personajes van hacia esas ciudades porque hay que escapar o protegerse; así se quedan o regresan escasamente afectados por la vivencia de haber atravesado otras partes del mundo. En *Romance de la Negra Rubia* una mujer se prende fuego, se convierte en una antorcha humana, en un cuerpo quemado que va a representar a partir de ese momento al grupo de desposeídos. Pierde su rostro pero no muere. Viaja a Europa como objeto estético, como “una artista de la basura” donde la van a presentar en la bienal de arte, vuelve con el rostro trasplantado de una italiana que se enamoró de ella y le donó su cara antes de morir. ¿Cómo se puede leer desde otros contextos nacionales o globales, desde otras lenguas y con otros parámetros de lectura un texto tan “localizado”, anclado tan fuertemente en una lengua de tonos, acentos y referencias nacionales. ¿Esta novela atraviesa el *check point* de las literaturas transnacionales? ¿cómo atraviesa diferentes fronteras para ser considerada al lado de otras alternativas de lectura más amplias? Creo que una respuesta posible reside en la apuesta de este texto con ese real siniestro y extendido más allá de las fronteras nacionales de la violencia contra las mujeres. Ciertamente el resto del mundo está poblado de otras mujeres sin rostro y con el rostro quemado por la violencia patriarcal. No es estrictamente el caso de la Negra Rubia cuyo sacrificio autoinflingido está dedicado a la violencia política. Sin embargo, la novela de Cabezón Cámara sin duda captura un dato insoslayable de la cultura actual con un alto número de mujeres quemadas en estos últimos años. En los procesos no monolíticos de la globalización el recrudecimiento de la violencia sexual es un hecho innegable, así como el aumento de la pobreza ligada a las migraciones, o el temor a las catástrofes sociales. Temas, materiales de una imaginación pública y global que se reitera y nos afecta a todos. Comprometida con la narración del dolor por esa pérdida violenta del rostro, como una modalidad extrema de ataque a lo femenino, o con las imposiciones brutales de la trata de personas, Cabezón Cámara



afina la cuerda narrativa exacta para rodearlas con una singular distancia de formas realistas y testimoniales, aunque apuesta al carácter de intervención política que retiene la literatura. Otra escritora argentina Selva Almada publicó una última novela que puede ser considerada un texto de no-ficción, *Chicas muertas* (2014), donde relata una investigación que vuelve sobre asesinatos de jóvenes del interior del país, casos que quedaron impunes para la justicia. La narradora procura dejar testimonio de los casos irresueltos de femicidio de los años 80, de las trampas policiales y del actuar de la justicia. Estas propuestas sin duda literarias de Almada y Cabezón Cámara realizan una asociación sumamente interesante entre literatura y las políticas de los movimientos de mujeres. Sus textos entran en pugna y disputan con las formas mediáticas de tratamiento y transmisión de esos relatos que reconfiguran una y otra vez con cada caso que se presentan los discursos banales y ominosos sobre los cuerpos de las chicas. Cabezón Cámara y Almada intervienen en estas discusiones con sus producciones ficcionales o en los límites de la ficción periodística. El trabajo de la literatura colisiona con lo real para desparramar en ese choque otros sentidos que lo complejizan.

Introducir la imagen de una mujer de un sector marginal que se inmola para evitar el avasallamiento a la vivienda de su grupo para luego viajar a Europa y participar en las instalaciones provistas por el mercado del arte implica una fisura en los previsible paisajes globales y mediáticos, brazo activo de los circuitos económicos, y de esta manera se provoca un giro inesperado sobre las cuestiones hoy en debate. *Romance de la Negra Rubia* dramatiza distintos tipos de violencia: La que yuxtapone situaciones de pobreza con las políticas represivas de los estados policiales sobre las resistencias urbanas; las formas inusuales del don en una historia de amor entre mujeres; las relaciones entre pobreza, feminización y representación política disidente.

Los supuestos que guiaron el detenimiento en estos enclaves simbólico-políticos contribuyen a exhibir cómo leer estos flujos de cuerpos y palabras en distintos tipos de intersecciones: La de la teoría global y la de la teoría local de producción latinoamericana, la de los desplazamientos, cruces y énfasis entre la disciplinas, la del “activismo teórico-académico, de la militancia social y de la creación estética” (Richard, 2009: 84). Una apuesta que la crítica Nelly Richard percibe también en el pensamiento de Rosi Braidotti:

Manejar fluidamente una variedad de estilos y ángulos disciplinares, y en muchos dialectos, jergas y lenguas diferentes (Braidotti, 2000: 78) con el fin de que su “política de resistencia periférica a las formaciones hegemónicas” (ibid: 48) del conocimiento vaya acompañado de nuevas *formas de decir* –inventivas, riesgosas en tanto sinuosas, en su gusto por las torsiones de lenguajes, estilos y voces –para desajustar con ellas los parámetros de comunicabilidad dominante del conocimiento garantizado. (Richard, 2009: 79)

Nelly Richard ha producido desde el contexto chileno de crítica a la dictadura de Pinochet y en décadas posteriores una crítica cultural de base materialista estética (Lazzara, 2009: 64) construida en base a discusiones con ciertas críticas de los Estudios Culturales, sobre todo los



departamentalizados en las universidades norteamericanas, y con voces locales provenientes de la sociología y la politología que veían en los cambios económicos de Chile, avances modernizadores (Richard, 2013: 16-17). Richard se propuso trabajar y actuar en los intersticios que se dibujan entre lo institucional y sus bordes, entre los límites y los contactos de las disciplinas, desmantelando dicotomías del pensamiento y propiciando diálogos complejos entre vanguardia artística, disidencia sexual y disidencia política. Justamente en el artículo “La crítica feminista como modelo de crítica cultural” cita como el mejor ejemplo de la puesta en escena de estas propuestas político-simbólicas del feminismo la revista mexicana *Debate Feminista* que ilustra esa fuerza de desorganización de los territorios disciplinares codificados al incorporar diferentes secciones (desde la literatura, la filosofía, el lenguaje, la mirada, la calle, lo cotidiano) que en sus conexiones plurales agitan, sublevan y dinamizan los usos y las prácticas (Richard, 2009).

5. Conclusiones: Tránsitos conceptuales/corporales y paisajes transculturales

Me gustaría pensar a la crítica literaria, esa práctica política de interpretación y reinterpretación, esbozando poderosas transposiciones y puesta a jugar en el nivel de lo transnacional, su actividad podría inclinarse al trazado de diferentes mapas y redes de sentido. Movimientos que tal como los intuyo, no serían juegos idealizados ni reconciliatorios. Por el contrario ensayarían con la productividad analítica de los conceptos, con su notable capacidad para migrar e interceptarse con otros e integrar un repertorio abierto de torsiones y acoplamientos. Dicho de otra manera pensar en un tránsito entre saberes, lenguajes, conceptos y perspectivas teóricas, concientes del deseo de ser contemporáneos y al mismo tiempo de no perder el juego de las tradiciones. La imagen del *checkpoint* con sus costados más siniestros es otra figura del entre-lugar: Un concepto que tiene una genealogía propia en el pensamiento latinoamericano. Denilson Lopes, refiriéndose al crítico Silviano Santiago que fue su mentor en un ensayo de 1971 “O entre-lugar do discurso latino-americano”, y que define como “el espacio concreto y material, político y existencial, local, mediático y transnacional, de afectos y memorias”, espacio de tránsitos entre tiempos, culturas y lenguajes, puerta de entrada para la formulación de paisajes transculturales y de diferentes tipos de diálogos. El tráfico de conceptos nos imponen nuevos desafíos y también nos dan la oportunidad de constatar nuevas maneras de ver el mundo (Lopes, 2013: 31). Por eso su necesaria contextualización histórica entra en relación con los estudios poscoloniales, los de migración, los estudios sobre fronteras, sobre subalternidad, sobre formas híbridas y culturas heterogéneas. Entendemos que el concepto de interseccionalidad forma parte de este conjunto de saberes puestos en contacto y movimiento y que, en este sentido, alteran no solo las formas de pensar sujetos, saberes y prácticas sino los entramados de poder que conforman sus cartografías sociales y culturales.

Interesan entonces estos recorridos teórico-conceptuales de los saberes ya que las transformaciones de la sociedad marchan junto a los recursos discursivos que las nombran, las interpretan y las hacen visibles. En este sentido, la crítica feminista, como sostiene Nelly Richard, es crítica



cultural porque es crítica de la cultura y es crítica de la sociedad desde la cultura. Del mismo modo, también el proyecto sobre paisajes transculturales de Denilson Lopes propone una lectura tanto estética como cultural de obras artísticas, productos culturales y procesos sociales. Estos desafíos y sus formas de agitación simbólica y teórica reclaman nuevas imaginaciones que alteren las zonas más resistentes a los cambios de las instituciones y las disciplinas.

Bibliografía

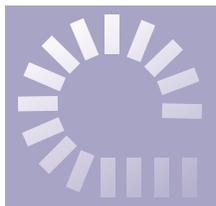
- Almada, Selva (2014). *Chicas muertas*, Buenos Aires: Ed. Random House.
- Anzaldúa, Gloria (1987). *Borderlands/ la frontera*. San Francisco: Aunt Lutte.
- Bal, Mieke (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades*. España: CENDEAC.
- Ben Jalloun, Tahar (1988). *El niño de arena*. México: Joaquín Mortiz.
- Braidotti, Rosi (2000). *Sujetos Nómades*. Buenos Aires: Paidós.
- Braidotti, Rosi (2009). *Transposiciones. Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Cabezón Cámara, Gabriela (2012). *Le viste la cara a Dios. La Beya durmiente*. Colección de bichos. Clásicos infantiles para adultos. Sigue leyendo editores, [<http://www.sigueleyendo.es/products-page/bichos/le-viste-la-cara-a-dios>].
- Cabezón Cámara, Gabriela e Iñaki Echeverría (2013). *Beya (Le viste la cara a Dios)*. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora.
- (2014). *Romance de la Negra Rubia*. Buenos Aires, Eterna Cadencia Editora.
- Cixous, Hélène (2003). *Las ensoñaciones de la mujer salvaje*. Madrid, horas y Horas, Cuadernos inacabados, 41.
- Cha, Theresa Hak Kyung (2001). *Dictée*. California: University of California Press.
- Derrida, Jacques (1996). *El monolingüismo del otro*. Buenos Aires: Manantial.
- Lazzara, Michael (2009). Crítica cultural. En *Diccionario de Estudios culturales latinoamericanos*. Coordinación de Mónica Szurmuk y Robert Mckee Irwin. México: instituto Mora y siglo XXI editores, 60-67.
- Lopes, Denilson (2013). Por una crítica cosmopolita. *Revista Papel Máquina*, 8.
- Molloy, Sylvia (1981). *En breve cárcel*. Barcelona: Seix Barral.
- (2002). *El común olvido*. Buenos Aires: Grupo editorial Norma.
- Richard, Nelly (2009). La crítica feminista como modelo de crítica cultural. *Debate feminista*, 40, 75-85.



- (2013). *Crítica y política*. Santiago de Chile: Editorial Palinodia.

Sánchez, Matilde (1990). *La ingratitud*. Buenos Aires, Ada Korn.

Siskind, Mariano (2011). Una crítica de la Literatura Mundial. La globalización de la novela y la novelización de lo global. *Políticas de la memoria*. 110. 11 y 12.



Espaços transnacionais de conhecimentos: Um estudo sobre mobilidades científica a partir da perspectiva interseccional

Maria Conceição da Costa y Stephanie Schutze

1. Introdução

Esta pesquisa tem como objeto um estudo qualitativo sobre circulações do conhecimento e mobilidade científica na América Latina focalizado na perspectiva interseccional. O enfoque da pesquisa se dirige a processos complexos de circulações do conhecimento que se constroem através da mobilidade e do intercâmbio científico. A pesquisa está relacionada com o projeto EU-ALFA *Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina* (MISEAL), coordenado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e pela Freie Universität Berlin (Alemanha). Colocando ênfase na abordagem interseccional, o projeto MISEAL pretende contribuir para melhorar as estratégias e os mecanismos de acesso das pessoas pertencentes a grupos pouco favorecidos ou vulneráveis nas instituições de ensino superior de América Latina. Embora no projeto aqui apresentado, as circulações do conhecimento sejam investigadas a partir de um tópico específico – a perspectiva interseccional – tem como objetivo fazer afirmações mais gerais sobre circulações do conhecimento no âmbito de programas de cooperação e mobilidade científica internacionais na América Latina.

Como postula Elizabeth Jelin, as Ciências Sociais e as Humanidades nos países latino-americanos tiveram um enfoque internacional desde o início: A internacionalização da ciência sempre foi uma preocupação acadêmica, intelectual e política na América Latina (Jelin 2008). No entanto, nas últimas décadas tem havido mudanças nos sistemas de educação superior nos países latino-americanos (Kreimer 2006: 202). Alguns processos resultam particularmente significativos para a mobilidade científica e a circulação do conhecimento: O financiamento de programas de cooperação e mobilidade científica internacional; as transformações em relação às estratégias de



formação dos pesquisadores nos países da América Latina e o uso de novas tecnologias de informação e comunicação nas instituições de ensino superior. A construção da expertise científica é confrontada com um modelo de pesquisa cada vez mais globalizada, colaborativa e distribuída, onde um crescente número de países participa da ciência global e desenvolve capacidades científicas e uma maior proporção de projetos e publicações resulta de colaborações entre investigadores de diversos países, envolvendo grupos cada vez mais distantes.

Usando o exemplo da perspectiva interseccional na América Latina as perguntas centrais do projeto são: Como circulam os conhecimentos científicos no contexto internacional? Como se constroem ‘espaços transnacionais de conhecimentos’ através da mobilidade científica? Como tem evoluído a internacionalização nas instituições de ensino superior na América Latina frente às fortes mudanças nos sistemas de financiamento de programas de mobilidade científica?

Este projeto configura-se como um estudo de caso que se levou a cabo com métodos qualitativos na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Está relacionado com o projeto MISEAL para analisar como se constroem espaços de conhecimento através da mobilidade científica entre diferentes instituições de ensino superior na América Latina. O lugar da pesquisa é a UNICAMP considerada como uma das universidades mais importantes da América Latina e do Brasil. A UNICAMP, desde sua fundação em 1966, tem fomentado a internacionalização de seus programas de estudos e sua formação científica. Tem atraído estudantes e pesquisadores de todos os países latino-americanos e está envolvida em programas de pós-graduação com outros países da América do Sul, Europa e Estados Unidos.¹ Na última década, a implementação de programas de intercâmbio de cooperação internacional ganhou maior espaço na UNICAMP, o que aumentou sensivelmente o número de acordos com que a Universidade tem se envolvido (nota de rodapé: ver <http://www.cori.unicamp.br/index.php/home/sobre>)

O projeto aqui apresentado foi operacionalizado em duas partes: Primeiro, através da leitura e da análise da literatura sobre a perspectiva interseccional, traçando o caminho do conceito da interseccionalidade para América Latina. Esta parte foi realizada com um foco especial sobre a pesquisa no Brasil. Aqui, foram analisadas tanto as publicações nas duas principais revistas de estudos de gênero – “Cadernos Pagu” e “Estudos de Gênero” – como os projetos de pesquisa que foram apresentados no seminário internacional “Fazendo Gênero” (Universidade Federal de Santa Catarina), que é o maior Congresso de estudos de gênero no Brasil. Segundo, pela pesquisa sobre a relação entre circulações de conhecimento e cooperação de mobilidade científica internacional, realizada através de trabalho de campo (assistindo a seminários internacionais e reuniões de trabalho do projeto MISEAL) e entrevistas qualitativas com 8 pesquisadoras do projeto MISEAL. Os resultados das duas partes da pesquisa são apresentados a seguir.

1 Nos últimos vinte anos o Brasil se converteu em um país receptor de migrações, especialmente de migrações de e especialmente de migrações de diferentes países latino-americanos e em particular depois da criação do MERCOSUL em 1991. A grande maioria de hispano-americanos residentes no Brasil são originários de países de fronteira: Argentinos, uruguaios e chilenos. Sem dúvida, nas últimas décadas se tem destacado o rápido crescimento de paraguaios, bolivianos, peruanos e colombianos; e em menor medida de venezuelanos, cubanos, mexicanos e guianeses (Domínguez Avila, 2007: 106-107).



2. As circulações da perspectiva interseccional

2.1. O caminho da perspectiva interseccional para America Latina

O interesse investigativo se volta às circulações de conhecimento, nas quais se constituem espaços híbridos de conhecimento e sentido, enquanto as fronteiras epistemológicas se realocam. Este projeto examina o caminho da abordagem interseccional para a América Latina no contexto do conceito das circulações do conhecimento – como ‘traveling theory’. Com a idéia de ‘traveling theory’ cientistas sociais e culturais (como Edward Said, James) analisam a circulação de teorias científicas em diferentes contextos. James Clifford conecta sua idéia de viajar com uma teoria crítica pós-colonial a construção de teoria:

“Theory’ is a product of displacement, comparison, a certain distance. (...) Since the sixties and seventies, diverse non-Western and feminist writers have challenged the status of traditional theory, particularly its aspiration to potent overview and its suppression of location.(...) Theory is no longer naturally ,at home’ in the West - a powerful place of Knowledge, History, or Science, a place to collect, translate, and generalize. Or, more cautiously, this privileged place is now increasingly contested, cut across, by other locations, claims, trajectories of knowledge articulating racial, gender, and cultural differences. (Clifford, 1989: 1)

James Clifford pergunta como o conhecimento e as teorias viajam entre lugares diferentes? A interseccionalidade é um bom exemplo para a análise crítica das circulações do conhecimento. A abordagem interseccional foi desenvolvida a partir da década de 1980 por pesquisadoras norte-americanas que vêm dos ‘critical race studies’ (Kimberle Crenshaw) e por pesquisadoras britânicas, que trabalham sobre migração e têm um fundo de migração (Avtar Brah, Nira Yuval Davis). A perspectiva interseccional questiona as noções hegemônicas de gênero e considera outras diferenças tais como, etnia, nível socioeconômico, orientação sexual e condição física. Portanto o ênfase é analisar várias diferenças que produzem desigualdades em sobreposição.

Desde a década de 1990 a abordagem interseccional continua a se espalhar especialmente nos Estados Unidos e na Europa por cientistas sociais e culturais. Martha Zapata e Julia Roth examinaram a interseccionalidade no seu caminho para o debate científico na América Latina nos últimos dez anos (Roth, 2013; Zapata, 2013). Ambas mostram que o termo ‘interseccionalidade’ surgiu como uma crítica da produção do conhecimento hegemônico – também como uma crítica aos próprios estudos de gênero. Também mostram que a interseccionalidade tem suas raízes não só – como é assumido pela maioria das autoras – nos ‘critical race studies’ dirigidos ao movimento negro norte-americano, mas ao mesmo tempo pelos ‘chicana studies’ resultantes do movimento latino – especialmente de imigrantes mexicanos – nos EUA.²

2 As feministas chicanas – Cherrie Moraga e Gloria Anzaldúa (1983, 1987) – também formulam uma crítica feminismo hegemônico e analisam as subjetividades em relação a diferentes estruturas, práticas e discursos (De Lima Costa 2005; Zapata 2013).



Embora o termo ‘interseccionalidade’ tenha claramente uma origem norte-americana e britânica, as pesquisas realizadas na América Latina com uma perspectiva interseccional são influenciadas não só pelo debate anglo-americano, mas também pelas preocupações locais do feminismo indígena, do feminismo negro, dos movimentos de mulheres, dos movimentos homossexuais, dos estudos de gênero e dos estudos queer na América Latina. O debate sobre a interseccionalidade chegou a diferentes países latino-americanos de maneiras diversas; isso tem a ver com os diferentes contextos históricos e políticos de cada país e suas culturas científicas, à medida que o debate é fortemente influenciado pelos movimentos feministas. Por exemplo, nos países que têm uma alta porcentagem de população indígena – como o México e os países andinos – a discussão é dominada pela exclusão dos povos indígenas do feminismo branco de classe média, e em países como Colômbia e Brasil o debate é fortemente influenciado pelo feminismo negro. Em um olhar mais atento, verifica-se que o debate se encontrou com produções e tradições de conhecimento e com movimentos políticos locais, que questionaram – antes da introdução do termo ‘interseccionalidade’ – as desigualdades de gênero/sexualidade, classe e etnia/raça.

No entanto, por muito tempo nas Ciências Sociais latino-americanas as categorias ‘etnia’ e ‘raça’ foram investigadas exclusivamente em conexão com desigualdades sócio-econômicas, e menos com ‘gênero’ e ‘sexualidade’. Apesar da conexão das categorias ter sido pouco investigada, a América Latina realmente é uma região chave para a pesquisa da relação entre gênero/sexualidade, etnia/raça e classe que se deve à importância de ‘mestiçagem’, como escreve a antropóloga colombiana Mara Viveros Vigoya (2008). Segundo a ela, a discussão sobre mestiçagem se tornou uma idéia central – uma ‘ficção fundacional’ (Sommer, 1991) – para as nações latino-americanas. Essa idéia de uma população mista, mestiça nas novas nações na América Latina, no entanto incluía relações sexuais, alocações de gênero, atribuições étnicas/raciais e de classe desiguais.

Pioneira na pesquisa da relação entre ‘gênero, classe e raça’ desde o período colonial na América Latina é Verena Martinez-Alier (mais tarde Stolcke). Em 1968, ela publicou um artigo sobre “Color, clase y matrimonio en Cuba en el siglo XIX.” Nele, percebeu a importância que tem o cruzamento de classe, gênero e raça como exemplo de controle do casamento entre os diversos grupos populacionais. Em Cuba colonial – como em muitos outros regimes coloniais na América Latina – havia uma lei que controlava ‘casamentos inter-raciais’. Ela mostrou que o controle de casamentos em relação à raça e classe foi realizado através do controle da sexualidade das mulheres. Verena Stolcke diz sobre sua pesquisa anterior numa entrevista em 2011:

Interseccionalidad fue el producto otra vez de un movimiento social, la noción de interseccionalidad, que es una palabra otra vez complicadísima, del movimiento de las mujeres negras en Estados Unidos que eran negras, feministas y muchas de ellas lesbianas. (...) Hoy es la última moda o casi la penúltima moda en la teorización feminista pero no hay trabajo etnográfico. Lo que pasó ahí es que en mi libro era obvio, no, para mi era obvio, ahí ya estaba documentado históricamente y etnográficamente, es decir, cómo funcionó así, porque una cosa y no otra, qué es lo que viene primero – la estructura social, socio-



política, desigual, que tiene consecuencias para su justificación racionalista ideológica, en este caso la doctrina racista. El racismo a su vez premia la pureza del cuerpo sexuado de las mujeres de élite. Ahí hay una secuencia de articulaciones. Debería quedar bastante claro. (Stolcke, Berlim & fevereiro, 2011)

Embora o conceito de interseccionalidade não existisse na década de 1960, o trabalho de Verena Stolcke mostra que já existia – ainda que esporadicamente – pesquisa sobre a relação entre, raça, classe e gênero na América Latina. São pesquisadores como Verena Stolcke, Mara Viveros Vigoya e Peter Wade que introduziram as diferenças e as interdependências de raça, classe e gênero na América Latina no debate internacional. No livro *Raza, etnicidad y sexualidades: Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (2008) eles consideram em conjunto com outros antropólogos e sociólogos essas relações com base em estudos de casos do Brasil, da Colômbia, do México, do Equador, do Peru e da Bolívia.

2.2. Estudos interseccionais no Brasil

No Brasil, a pesquisa sobre as diferentes desigualdades também tem uma longa história: De acordo com Sérgio Costa, desde a década de 1930, os cientistas sociais no Brasil já começaram problematizar as interdependências entre a discriminação com base em classe e raça. Na década de 1980, emergiu uma escola de ‘estudos raciais’ que se tornou em um paradigma de pesquisa importante no Brasil (Costa, 2011). Estes estudos criticaram a imagem da ‘democracia racial’ do Brasil como um país onde existe uma igualdade entre as populações de diferentes cores de pele. O discurso da democracia racial se baseia no conceito de ‘mestiçagem’; isto é, na idéia de que a partir da mistura das raças tenha surgido uma população com igualdade de direitos nas nações pós-coloniais latino-americanas.³

Inspirado pelos estudos de interseccionalidade dos EUA e do Reino Unido no início de 1990, as pesquisas dos estudos raciais brasileiros começaram a integrar a categoria de gênero, que anteriormente tinha sido ignorada pela maioria dos trabalhos desta corrente de pesquisa (Costa, 2011). Por outro lado, outras categorias de diferença, tais como etnia/raça e orientação sexual, tinham sido muito pouco abordadas pelos estudos de gênero. No entanto, desde a criação do feminismo negro no Brasil na década de 1980, tanto os estudos de gênero como o feminismo tradicional foi questionado. O movimento de mulheres negras chamou a atenção para as interconexões entre raça e sexo, e como o sexismo e o racismo são usados como mecanismo mutuamente constitutivo de discriminação. Quando o movimento negro – sob a liderança masculina – já tinha questionado a ‘democracia racial’, em seguida, o movimento de mulheres negras denunciou a ‘mestiçagem’ como a violência sexual dos colonizadores brancos do sexo masculino sobre as mulheres afro-descendentes e indígenas.

3 O conceito da “democracia racial” no Brasil foi inspirado pela obra *Casa Grande e Senzala* (1933) do sociólogo Gilberto Freyre. Neste livro a mestiçagem foi percebida como processo que leva a democracia racial.



Desde o início dos anos 2000, pesquisadoras queixaram-se da falta de estudos sobre a correlação de gênero, raça e classe e do caráter preliminar do debate teórico no Brasil (Piscetelli 2008; Simões Minella 2013). No entanto, isso mudou significativamente nos últimos dez anos. Nas duas principais revistas de pesquisa de gênero no Brasil – *Estudos Feministas* e *Cadernos Pagu*⁴ – foram publicados artigos que discutiam a perspectiva interseccional. Por um lado, publicaram artigos das fundadoras anglo-americanas da interseccionalidade (Brah 2006; Crenshaw⁵ 2002). Por outro lado, também começou a haver uma produção local de pesquisa com o enfoque interseccional. Nas duas revistas de estudos de gênero, os temas centrais nesse campo são feminismo, sexualidade e violência (p. e. De Lima Costa & Ávila, 2005; Pasinato, 2011; Stolcke, 2006). Mas, também saúde é um tema central dentro do campo dos estudos interseccionais no Brasil. Vários artigos com um enfoque interseccional foram publicados na revista *Saúde e Sociedade* e na revista *Sexualidad, Salud y Sociedad* (p. e. Lopes, 2011; López, 2011; Taquette, 2010).⁶

Durante este projeto de pesquisa, a pesquisadora participou do Seminário Internacional “Fazendo Gênero” na Universidade Federal de Santa Catarina, em setembro de 2013. Este seminário, que é realizado com uma crescente participação e importância desde 1994, é agora o seminário internacional mais importante de estudos de gênero no Brasil. Lá, a pesquisadora assistiu a palestras que tratavam de interseccionalidade. Enquanto que nos anos anteriores as palestras sobre interseccionalidade aconteciam apenas esporadicamente, neste último ano as palestras foram multiplicadas: Foram registradas um total de 25 palestras. Estas apresentações do “Fazendo Gênero” estavam relacionadas principalmente a projetos de pesquisa sobre feminismo negro, saúde e sexualidade (Seminário Internacional Fazendo Gênero, 2013). O âmbito temático da discussão do “Fazendo Gênero” refletiu-se também nas publicações no Brasil no campo da interseccionalidade, na última década. Os tópicos incluem: Mulheres e feminismo negro (p. e. De Oliveira, 2006; Santos Rodrigues, 2006), direitos sexuais e saúde (p. e. López, 2011; McCallum, 2008; Taquette, 2010), sexualidade (p. e. Facchini, 2008, 2009; Heilborn & Cabral, 2008; Lopes, 2011; Moutinho, 2006, 2008), trabalho sexual (p. e. Piscetelli, 2008), racismo e violência (p. e. Carneiro, 2008; Pasinato, 2011).

2.3. O projeto MISEAL

Em todas pesquisas nas publicações da última década no Brasil, nenhum artigo sobre ensino superior que aplica a perspectiva da interseccionalidade foi encontrado. Existem vários estudos que conectam inclusão social, gênero e raça com o ensino superior, mas não analisam a intersecção das diferentes categorias (p. e. Aprile & Barone, 2009; Bôsko Hora Góis, 2008; Braga 2008; Felicetti

4 Os *Cadernos Pagu* são publicados pelo Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Estadual de Campinas. A revista “Estudos Feministas” é publicada pelo Instituto de Estudos de Gênero da Universidade Federal de Santa Catarina em Florianópolis.

5 A jurista norte-americana, Kimberle Crenshaw, também recebeu um Fulbright Fellowship para Latino América na Pontifícia Universidade Católica (PUC) do Rio de Janeiro em 2007.

6 A revista *Saúde e Sociedade* é editada pela Faculdade de Saúde Pública da USP (FSP) e da Associação Paulista de Saúde Pública (APSP) em São Paulo. A revista latino-americana *Sexualidad, Salud y Sociedad* é editada pelo Centro Latinoamericano de Sexualidad y Derechos Humanos (CLAM/IMS/UERJ) no Rio de Janeiro.



& Morosini, 2009; Guarneiri & Melo-Silva, 2007; Lima 2006). Assim, o projeto MISEAL enfocado no ensino superior, aborda um campo novo nos estudos sobre interseccionalidade na América Latina. O projeto MISEAL, financiado pela União Europeia no Programa ALFA III, pretende contribuir para melhorar as estratégias e os mecanismos de acesso, assim como as condições de permanência e mobilidade das pessoas pertencentes a grupos pouco favorecidos ou vulneráveis nas 12 Instituições de Educação Superior (IES) da América Latina (AL) que fazem parte do projeto.⁷ Seus objetivos gerais são:

- Desenvolver medidas para criar, ou melhorar, os mecanismos de inclusão social e equidade nas IES, pondo uma ênfase especial na interseccionalidade dos diversos marcadores de diferença como: sexo/gênero, diversidade sexual, etnia/raça, nível socioeconômico, idade e necessidades especiais.
- Formação de especialistas em inclusão social e equidade através de um programa de pós-graduação transnacional.
- Estabelecer uma rede de intercâmbio e assessoria entre universidades europeias e latino-americanas.
- Harmonizar e transnacionalizar as medidas propostas da ação para garantir sua aplicabilidade em nível local.

O projeto estruturou-se em diferentes pacotes de atividades que se desenvolvem por coalizões dos diferentes sócios participantes, dentro de um período de 36 meses (2012-2014). Entre outros resultados globais esperados, o projeto MISEAL pretende estabelecer um sistema de indicadores interseccionais de inclusão social e equidade para ser aplicado nas IES da América Latina; publicar guias para o desenvolvimento e implementação de oficinas de sensibilização e capacitação da equipe técnica e administrativa em inclusão social, assim como projetar um programa modular de pós-graduação para a formação de especialistas em inclusão social e equidade; criar um observatório de inclusão social e equidade que fomente uma rede de especialistas europeus e latino-americanos (MISEAL Brasil, 2014).

3. Relação entre circulação de conhecimento e cooperação de mobilidade científica internacional

3.1. Metodologia

A pesquisa sobre a relação entre circulação de conhecimento e cooperação científica internacional foi realizada através de trabalho de campo – assistindo a seminários internacionais e reuniões

7 O projeto engloba instituições da América Latina e Europa: Universidade Livre de Berlim, Universidade de Buenos Aires, Universidade Autônoma de Barcelona, Flacso (Guatemala), Universidade Nacional da Colômbia, Flacso (Chile), Universidade Nacional da Costa Rica, Universidade Autônoma do México, Universidade de Lodz (Polônia), Universidade Centroamericana (Nicarágua), University of Hull (Inglaterra), FLACSO (Uruguai), Universidade Católica do Peru e FLACSO (Equador) e Universidade de El Salvador.



de trabalho do projeto MISEAL – e entrevistas qualitativas com oito pesquisadores vindos de diferentes países latino-americanos que participam do projeto MISEAL (veja, p.15).

As entrevistas foram semi-abertas e pautaram-se sobre a trajetória e a biografia científica e acadêmica dos entrevistados. O foco principal foi a formação científica dos informantes. As perguntas foram:

- Estudos universitários: onde começou sua carreira acadêmica? Que disciplinas estudou?
- Formação intelectual: Quais foram seus principais temas de interesse? Que debates intelectuais e científicos e que autores influenciaram sua formação?
- Internacionalização: estudou e/ou trabalhou no exterior? Participou de projetos de cooperação internacional?
- Enfoque interseccional: Quando conheceu a abordagem? Existe história da perspectiva interseccional em seu país? Como implementou o projeto MISEAL a abordagem interseccional?

O material empírico foi analisado seguindo as premissas da ‘grounded theory’ (Strauss, 1987). Este método é adequado para delinear as configurações de conhecimentos transnacionais já que consiste em produzir teoria com base em material empírico. Trata-se de relacionar todos os dados através de diferentes passos de codificação e categorização, de maneira que seus pontos em comum ajudem a gerar conclusões teóricas. Nos próximos parágrafos serão analisadas as entrevistas com as pesquisadoras do projeto MISEAL.

3. 2. Síntese das entrevistas

3.2.1. Interseccionalidade o ‘entrelaçamento’ do gênero (entrevista com Cecilia Rivera)

Cecilia Rivera estudou antropologia e trabalha como professora de Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica do Peru. É coordenadora local do projeto MISEAL.

Em seu trabalho acadêmico Cecília sempre acompanhou as questões de gênero, os temas urbanos e andinos. Desde o início dos anos 1990, a questão de gênero entrou no debate acadêmico no Peru. Nesse tempo ela – com um grupo de cientistas sociais – apresentou um projeto sobre o desenvolvimento de formações de gênero para a Fundação Ford. Ao longo de dois anos o grupo criou uma disciplina de gênero. Nos primeiros anos conseguiram bolsas de estudo da Fundação Ford para os estudantes provenientes das províncias, que tinham poucos recursos. Depois disso, Cecilia ingressou na Universidade Católica ligada ao desenvolvimento dos temas de gênero; a universidade tem sido pioneira neste campo no Peru. Suas outras pesquisas sempre estiveram relacionadas com as questões urbanas, vinculadas a um personagem da literatura e antropologia, José María Arguedas. Ele abriu o panorama tanto aos temas da cultura andina tradicional e



moderna quanto às questões de câmbio cultural e, portanto, o interculturalismo. Como estudante, Cecilia sempre quis aprender quéchuá por causa de seu interesse em antropologia andina e teve dificuldade de encontrar um curso avançado. Em seguida, na década de 1990, pouco antes da cooperação britânica fora do Peru, ela soube que havia um recurso para idiomas. Conseguiu recursos para criar um blog e um site para o curso de quéchuá.

Quando indagada sobre a existência de uma história de estudos interseccionales no Peru, Cecilia disse que há uma tradição intelectual local, mas não é chamada de interseccionalidade. Por exemplo, sempre houve uma discussão sobre o movimento de mulheres e o movimento feminista. O movimento feminista era de classe média alta, ligado a ativistas de esquerda que tinham seus problemas dentro da estrutura do partido que era patriarcal. Era relacionado com a sua situação de classe média e sua vontade de construir uma sociedade democrática. E, do outro lado, havia o movimento de mulheres que eram da classe popular. Os temas delas eram trabalho, habitação, aborto, saúde e liberdades individuais. Assim, desde muito cedo, houve uma discussão sobre o feminismo e o movimento de mulheres: As peculiaridades e as situações específicas locais onde as lutas são diferentes. No caso do movimento popular há uma relação não só com as trabalhadoras, mas também com as andinas. Cecília conta que uma pessoa da linha de gênero chamou esse fato de ‘a trança’; quer dizer que várias dimensões que dão situações particulares, se entrelaçam. Disse que na antropologia é muito importante que as pessoas sejam colocadas em seu contexto específico. No Peru não usavam o termo interseccionalidade, mas essa discussão sempre houve lá. Esse termo veio de outro lugar, mas ganhou notoriedade nos últimos anos. No projeto MISEAL usam o termo interseccionalidade, no entanto Cecília gosta mais do termo ‘entrelaçamento’. Segundo ela, as organizações internacionais apóiam conceitos como a interseccionalidade, que é acompanhado da idéia de que ‘não existia antes’.

MISEAL é seu primeiro trabalho internacional. Para Cecilia, o projeto não foi elaborado para realmente produzir um intercambio intelectual porque não há uma linha comum de pesquisa. Mas o projeto, segundo ela, alcançou um nível de linguagem comum. Cada uma das participantes teve seu projeto individual dentro de sua própria área. Começaram a falar e a se interessar pelo que as outras estavam fazendo, porque elas sentiram a possibilidade de pesquisa conjunta no futuro.

3.2.2. Interseccionalidade e transnacionalização (entrevista com Ana Esteves)

Ana Esteves é do Uruguai, vive na Colômbia e está trabalhando na Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) no Equador. Estudou economia e fez mestrado em economia do desenvolvimento na Universidade Católica de Leuven, na Bélgica.

Depois de completar sua carreira universitária, Ana primeiro trabalhou no Instituto de Desenvolvimento da Universidade Católica de Leuven, em um projeto de pesquisa sobre processos



de etnicidade na África e, em seguida, em um projeto que treinou professores do ensino primário no Chile. Quando conheceu seu marido decidiu viver no Equador. Ela começou a trabalhar na ONG “Desenvolvimento e Auto Gestão”, primeiro em um projeto sobre pobreza financiado pelo Banco Mundial, depois em vários projetos sobre a erradicação do trabalho infantil na mineração, no Equador, financiado pela OIT. Em seguida, fez alguns trabalhos para a FAO (Organização das Nações para Alimentação e Agricultura) sobre o impacto que teve a propriedade da terra e o investimento que poderia se fazer na terra. Depois, trabalhou em outros pequenos projetos sobre sustentabilidade. Em 2000, ela trabalhou em um projeto de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento, patrocinado pela Inglaterra, em Esmeralda, a área de afro-descendentes no Equador. Eram pequenos projetos produtivos em diferentes comunidades, e apoiavam a uma instituição chamada Fundo Equatoriano para o Progresso, uma ONG voltada para a economia popular. Começou a trabalhar em FLACSO Equador num projeto sobre trabalho infantil e, em seguida, vinculou-se a um programa de políticas públicas, mais especificamente a um programa de pós-graduação em design, gestão e avaliação de projetos de desenvolvimento. Foi docente e geriu a organização desta pós-graduação. Por motivos familiares mudou-se para a Colômbia, e continuou com esse programa de pós-graduação.

Ana não tinha experiência com a perspectiva da interseccionalidade antes do projeto MISEAL, mas ela tinha frequentado um curso sobre desenvolvimento humano em FLACSO Argentina, onde aprendeu como lograr a inclusão social e a equidade de gênero e étnica através de políticas públicas. Sobre os estudos de interseccionalidade no Equador, disse que nas publicações recentes nem sempre tem o termo no título, mas há trabalhos que incluíam o cruzamento entre dois ou três marcadores, especialmente em estudos de gênero e antropologia. Por exemplo, María Amelia Viteri do FLACSO estudou tanto diversidade sexual, gênero e etnicidade.

Nunca tinha trabalhado em um projeto tão internacional como MISEAL com tantos países envolvidos. Segundo a Ana, a perspectiva interseccional dentro do projeto ainda está em construção, não é uma discussão fechada. Sendo discutido entre várias instituições alimenta muito o debate. A equipe da transnacionalização, onde ela trabalha em MISEAL, se preocupa que a metodologia capte as experiências de diferentes países. Eles partiram do trabalho que a equipe do MISEAL Brasil tinha feito sobre os indicadores interseccionais e os seis marcadores de diferença (sexo/gênero, situação socioeconômica, raça/etnia/cor, diversidade sexual, necessidades especiais, idade). A equipe da transnacionalização achava que os diferentes dados coletados com base nesses marcadores de diferenças poderiam ser comparados entre os países participantes. Isso significava, por exemplo, se em um país um grupo se autodenomina de outra forma que em outros lugares, então essa diversidade deveria ser respeitada.

Quando perguntado se ela acredita que a perspectiva de interseccionalidade desenvolvida pelo MISEAL pode ser aplicada por outras instituições e organizações internacionais, ela dá o exemplo dos estudos de gênero. Gradualmente foram influenciando todas essas instituições para que a categoria de gênero torne-se transversal em todos os projectos de desenvolvimento. Ultimamente



as organizações internacionais têm dado muita ênfase em tudo o que está relacionado com raça, etnia e povos indígenas. Outros marcadores de diferença – tais como a diversidade sexual – ainda não são tão visíveis nesses organismos.

3.2.3. O conceito da interseccionalidade em Ciências Sociais (entrevista com Gabriel Guajardo)

Gabriel Guajardo Soto é antropólogo social e pesquisador associado, da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), no Chile. Ele fez mestrado em psicanálise. É coordenador local do projeto MISEAL.

Durante o curso de antropologia, Gabriel concentrou-se nas áreas de antropologia estrutural, antropologia política e antropologia da violência. Para sua formação os autores importantes foram: Claude Levy Strauss, da escola francesa do estruturalismo; Pierre Clastres, da antropologia política e Michel Foucault com seus livros “Vigiar e Punir” e “Arqueologia do Saber”. Segundo ele, a escola da antropologia do Chile baseia-se muito na da antropologia americana, mas também em alguns autores europeus e latino-americanos. Darcy Ribeiro, por exemplo, foi um autor importante latino-americano para ele. Também, o México sempre foi uma referência importante na antropologia chilena: Lumbreras, um exilado chileno e Diaz Polanco., Gabriel trabalhou o tema da antropologia da morte que estava ligado à questão dos direitos humanos e à questão da violência. Em seus estudos ele procurou entender por que há violência.

Em seu primeiro trabalho, Gabriel coordenou um grupo de antropologia forense ligado aos direitos humanos. A equipe trabalhou em pesquisa sobre os presos políticos desaparecidos durante a ditadura chilena, ligado aos tribunais e organismos de direitos humanos. Coordenou a equipe, foi encarregado do trabalho de gestão e captação de recursos e, em seguida, teve de se conectar a outros países. Trabalharam com antropólogos forenses da Argentina e dos Estados Unidos em nível da formação, especialmente com Clyde Snow da Associação Americana para o Avanço da Ciência. Em seguida, procurou a Fundação Mitterrand e o Conselho Mundial de Igrejas, um parceiro sueco, que financiaram sua pesquisa.

Depois Gabriel deixou a antropologia forense, mas continuou sensibilizado com a questão dos direitos humanos. No ano de 1991, vinculou-se à questão do HIV/AIDS. Começou a descobrir o vínculo entre a epidemia e a questão da homofobia. FLACSO o convidou para fazer um projeto de homofobia apoiado pela Fundação Ford. Entrou na área dos estudos de gênero da FLACSO em 1994. Agora chama o programa chama-se “Inclusão Social e Gênero”. Através da FLACSO trabalhou em vários projetos internacionais: No do Peru estava ligado a Carlos Caceres que esteve no Fórum de Ciências Sociais e da Saúde. Depois, no Brasil colaborou com CLAM (Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos Humanos) e, na Argentina, com a SEVES. Em seguida, participou dos congressos de HIV/AIDS em Havana, Cuba; em LASA, apresentou seus trabalhos sobre homofobia em Miami e Pittsburgh.



Gabriel veio para MISEAL por seu interesse em questões de gênero, idade e classes sociais. Trabalhou com pessoas de terceira idade e adolescentes; interessa-se muito pelo tema da intergeracionalidade e as transmissões culturais. Fez um estudo sobre abuso a idosos, financiado pelo governo chileno; mais uma vez abordou a questão da violência e agressão. Sobre o conceito da interseccionalidade, diz que na antropologia este tema de se relacionar uma coisa a outra faz parte da disciplina. Nos estudos antropológicos não se separa a religião da economia, ou a geografia das construções de gênero. A perspectiva antropológica tem que fazer este relacionamento entre diferentes dimensões e elementos; isso é antigo, não é de agora. Para Gabriel a proposta de interseccionalidade é muito consistente dentro das Ciências Sociais, não é uma ruptura conceitual com a antropologia. Tem um componente de feminismo crítico, de feminismo negro, porque propõe precisamente uma análise das categorias de etnia, raça e cor. Antes de chegar ao MISEAL ele tinha lido sobre interseccionalidade, mas não de forma sistemática. Diz que no Chile o debate sobre interseccionalidade é muito recente. Para ele, a perspectiva interseccional traz algo de novo porque os estudos de gênero já foram eclipsados pela incorporação do tema de gênero nas organizações estatais e internacionais.

3.2.4. Interseccionalidade e os marcadores sociais de diferença (entrevista com Fernanda Sosa)

Fernanda Sosa estudou ciências da educação na Universidade da República do Uruguai e fez mestrado em Ciências Sociais, com Orientação em Educação, na Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO), na Argentina. Atualmente trabalha no Programa de Gênero e Cultura na FLACSO, Uruguai.

Em sua carreira universitária Fernanda centrou-se nas questões de educação: Como incluir pessoas de baixa renda no sistema educacional; educação rural; história da educação. Ela começou a trabalhar em uma pesquisa rural e dar aulas em um seminário sobre educação rural. Depois trabalhou em um projeto com crianças e adolescentes que vivem nas ruas. Também trabalhou em um projeto sobre educação sexual financiado pelo UNFPA (Fundo de População das Nações Unidas). Depois, passou a trabalhar em uma pesquisa sobre educação sexual nas escolas especiais, “Escolas para crianças com deficiência primária”, que foi financiado por uma ONG internacional. Ao mesmo tempo, ela trabalhou como assessora de um deputado nos temas de educação e afro-descendentes. Fernanda conta que neste tempo saiu uma lei no Uruguai que reconhece ao candomblé como uma expressão própria do país. Essa lei incluiu a divulgação das questões que tinham a ver com a ascendência africana, sua história e sua cultura, nas instituições de ensino. Depois o candomblé foi nomeado patrimônio da UNESCO. Em 2011, Fernanda começou a trabalhar na FLACSO numa pesquisa sobre mulheres com necessidades especiais, direitos sexuais e reprodutivos. Eles trabalharam na conferência do Cairo com os compromissos assumidos em Pequim, relacionados às mulheres com necessidades especiais. Antes disso, ela havia trabalhado



em um projeto chamado MEPLA ,da Universidade dos Andes. Esse projeto incluiu vários países latino-americanos. Ela fez o trabalho de campo para o Uruguai, fez entrevistas com mulheres em posições de liderança ou em posições máximas, como gerentes em uma empresa.

Em sua trajetória de trabalho cruzaram-se todos os temas que relacionados a MISEAL. Ela já estava familiarizada com estes temas, mas aprendeu sobre o conceito da interseccionalidade em MISEAL. No primeiro ano, a equipe de MISEAL – Uruguai – decidiu organizar atividades que relacionadas com o tema da interseccionalidade. Abriam o debate sobre interseccionalidade, já que era um tema que não se estava trabalhando no Uruguai. Eles organizaram uma exposição que atraiu muitas pessoas: Estudantes, professores, funcionários e pessoas de fora. Colocaram banners com perguntas pensando em todos os temas dos marcadores de diferença selecionados. Também conseguiram a instalação da chamada “DESENCUBATE”, brincando com a reconstrução de gênero: Eram cubos que podem ser montados e desmontados. Segundo a Fernanda, a exposição serviu muito como atividade para mostrar o projeto MISEAL na Faculdade de Engenharia.

Fernanda relata que a equipe MISEAL – Uruguai colabora com a Faculdade de Engenharia da Universidade da República, porque a da FLACSO é muito pequena. A Universidade da República é a maior do Uruguai e tem 80% dos estudantes universitários do país. A Faculdade de Engenharia tem problemas com o acesso de mulheres e também está transformando-se um lugar captador de pessoas com altos recursos. Em seguida, a inclusão social e a equidade foram temas que valiam a pena ser estudados na faculdade. Foram recepcionados pelo diretor da faculdade que estava preocupado com estas questões.

3.2.5. Superando a ideia da desigualdade entre homens e mulheres (entrevista com Zaira Carvajal)

Zaira Carvajal trabalha no Instituto de Estudos da Mulher da Universidade Nacional da Costa Rica. Foi co-fundadora e diretora do Instituto em dois períodos. Estudou psicologia e fez mestrado em estudos sobre as mulheres na Universidade Nacional.

Seus primeiros nove anos na Universidade foram na área da psicologia, especializada no ensino e na aprendizagem das ciências naturais e exatas. Eram pesquisas sobre os processos de atualização de professores do ensino secundário, que eram professores de ciência, química, matemática. Posteriormente Zaira foi convidada para participar em um curso de pós-graduação chamado “subordinação das mulheres”. Foi uma aprendizagem muito importante para ela. Anteriormente pensava que a diferença entre homens e mulheres era natural. Quando aprendeu que não era natural, mas que tinha sido socialmente construída, foi liberada de uma crença opressiva. Um ano depois, a reitora da Faculdade de Filosofia e Letras, onde havia criado este curso de pós-graduação, indagou se ela gostaria de trabalhar lá. Ela já trabalhava na Faculdade de Ciências Naturais e Exatas. Depois de um acordo entre os reitores ela chegou a trabalhar na Faculdade de Filosofia e Letras e na Faculdade de Ciências Naturais e Exatas.



Zaira conta que no Instituto da Mulher existem trabalhos sobre as mulheres indígenas, camponesas e pobres com financiamento interno e externo à universidade. No instituto fazem uma separação entre etnia e raça. Algumas pessoas questionam o conceito de raça porque existe apenas uma raça, a humana. Nem todos na Costa Rica concordam em utilizar as categorias etnia, raça e cor. Um marcador que têm trabalhado muito é a diversidade sexual: Na Costa Rica há um movimento grande, muito ativo. Eles fizeram algumas alianças entre a universidade e as organizações não governamentais. Na universidade celebram o dia internacional contra a homofobia todo 17 de maio. Nesse dia muitos grupos sexualmente diversos vêm para a Universidade e têm diferentes atividades, há fóruns, filmes, cartazes, música e dança.

Antes do MISEAL, o Instituto da Mulher já tinha tido experiência de cooperação nacional e internacional. Eles tinham linhas de trabalho que eram cooperações entre universidade, ONGs e governos locais. Por exemplo, um projeto de educação em comunidades com cooperação importante da Holanda e Canadá. Em seus estudos de pós-graduação ela teve a oportunidade de ler sobre o feminismo negro, mas não foi algo muito profundo. Com o projeto MISEAL, Zaira começou a desenvolver o conceito da interseccionalidade como uma linha de trabalho. Começou a fazer ações neste sentido: Foi insistindo até que o conceito foi introduzido na universidade. Agora a inclusão social é uma missão da Universidade Nacional. Os temas do pós-colonialismo e da descolonização são questões que estão trabalhando na Costa Rica, por exemplo, no curso da graduação em “Gestão de Desenvolvimento Sustentável com Equidade de Gênero”, que começou em 2005. Existem alguns cursos em que estão trabalhando o conceito da interseccionalidade, superando a ideia da desigualdade entre homens e mulheres, para colocar também as desigualdades entre mulheres e homens. Segundo Zaira, foi criado um espaço de intercâmbio, aprendizagem, e diálogo através de MISEAL. MISEAL terá uma extensão para dar seguimento ao observatório, a réplica dos guias e oficinas de conscientização e à pós-graduação.

3.2.6. Mulheres indígenas e feminismo (entrevista com Walda Barrios)

Walda Barrios é socióloga rural. Ela estudou a graduação em Direito e Ciências Sociais na Universidade de San Carlos, na Guatemala e a pós-graduação em sociologia rural no Equador. Atualmente, ela coordena o Programa de Gênero da Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (FLACSO) na Guatemala. Também é coordenadora local do projeto MISEAL.

Seu interesse em trabalhar sobre desigualdades vem desde a infância. Walda vem de uma família que era militante pelos direitos humanos em geral. Sua mãe era uma das mulheres que lutaram pelo voto e das pioneiras em cursar estudos universitários na Guatemala.

FLACSO foi a primeira instituição na Guatemala que teve uma área que se chama “Estudos de Gênero e Juventude”. A FLACSO Guatemala tem ensino, pesquisa e extensão num programa de



gênero que tem um fundo histórico. Neste ano, o programa completou 18 anos de existência. Em 2006, surgiu o Instituto da Mulher da Universidade de San Carlos. Na mesma época, a Fundação Guatemala – que é uma organização da sociedade civil que tem um acordo com a UNAM do México – começou com uma formação de gênero.

Quando perguntada sobre o fundo dos estudos interseccionais, Walda responde o seguinte: Guatemala é um país onde a presença das mulheres indígenas é forte. Elas são discriminadas por questões étnicas, ao mesmo tempo porque são as mais pobres e porque são mulheres. As feministas mexicanas, que também tem população indígena significativa, começaram a discutir sobre esta opressão tripla das mulheres indígenas. Essa discussão foi rapidamente apropriada pelo feminismo centro-americano.

Assim, mesmo que a opressão não tenha sido chamada de interseccionalidade, o cruzamento dessas três categorias foi feito. No primeiro momento as categorias da interseccionalidade foram classe social, etnia e gênero; as diferenciações de idade, necessidades especiais, orientação sexual são mais contemporâneas. No entanto, segundo Walda, é importante usar o termo interseccionalidade como estão fazendo no projeto MISEAL, porque permite situar a discussão teórica e o debate acadêmico. Há algumas pessoas, especialmente feministas que são mais ligadas ao ativismo que à reflexão teórica, que disseram que estes termos conceituais não têm muita relevância, que apenas as acadêmicas se interessam por eles. Segundo Walda não é assim, porque o feminismo reivindicou a necessidade de nomear. Foi dito que, se não é nomeado não existe, e por isso também reivindicaram a visibilidade das mulheres. Então nomear as coisas serve e é muito importante para avançar teoricamente.

3.2.7. Interseccionalidade como enfoque de gênero nos direitos humanos (entrevista com Marlene Lozano)

Marlene Lozano é advogada. Primeiro foi treinada como professora em uma escola experimental de ensino. Por dois períodos, dirigiu o Centro de Estudos de Gênero da Universidade de El Salvador. Atualmente trabalha na Defensoria de Direitos Universitários no Departamento de Pesquisa e Acusações da Universidade de El Salvador. Ela é a coordenadora local do projeto MISEAL.

O que marcou a sua juventude foi a guerra civil em El Salvador, particularmente em San Sebastian, San Vicente, onde ela morava com seus pais. Naquela época, havia muitos desaparecimentos forçados: O militar chegava e as pessoas desapareciam. Em sua família, tios e primos haviam desaparecido. Houve uma atmosfera de pesquisa sobre essas pessoas. Por isso, ela quis entrar para uma carreira que pudesse ajudar, coagir e guiar questões sobre os de direitos humanos. Estando na formação de professora da escola experimental teve a oportunidade de estudar a carreira de direito.

Quando chegou à universidade ligou-se à Unidade de Não-Governamentais de Direitos Humanos que trabalhava com desaparecimentos, massacres e violações dos direitos humanos. Nos fins de semana, ia



para San Sebastian, San Vicente, apoiar nos processos e dar oficinas. Era uma experiência de campo do desenvolvimento de direitos humanos muito interessante, porque na época ainda não havia acordos de paz. Após os acordos de paz, em seguida, começaram a criar comissões paroquiais de direitos humanos para que as próprias pessoas pudessem ser tutela de seus direitos. Como eles tinham vindo de um estado que violava os direitos, Marlene trabalhava em ensiná-los a viver em uma democracia respeitando, apropriando as instituições, ensinando as pessoas que existem leis e processos.

Quando foi aberto um concurso na Defensoria de Direitos Universitários da Universidade de El Salvador, ela concorreu e está há doze anos trabalhando lá. Mas foi sentindo que o judiciário, limitando-se a determinados processos, não era para ela. Ela veio do trabalho com os direitos humanos, mas sem perceber que dentro desse grupo havia pessoas com menos acesso. Foi descobrindo o que eram os estudos de gênero e o feminismo. Desde então, começou a trabalhar no Centro de Estudos de Gênero. Criaram um grupo de pesquisa apoiado pela professora Candelaria Nava da Universidade de El Salvador. Candelaria Nava e outras mulheres foram precursoras do que foi chamado “Secretaria das Mulheres” no período da guerra. Elas tiveram dias de treinamento intenso. convidaram Marcela Lagarde, professora mexicana, para um seminário a Universidade de Salvador. Ela questionou por que a mulher tinha sido vítima e marginalizada na sociedade patriarcal. Para Marlene, foi o seu encontro com os estudos do feminismo e de gênero. Ela estava vendo que sua carreira havia chegado na metade, e não havia concluído.

Marlene queria traduzir seus novos conhecimentos em pesquisa prática. Organizou cursos de formação, especialização e pesquisa. Estava interessada na prevenção da violência. Não só pensava na formação das mulheres, mas também queria envolver os homens com este problema. Em seguida, conheceu os trabalhos sobre masculinidades. Há uma corrente dentro do feminismo em El Salvador, no centro de San Bartolomé de las Casas, com Prudência Ayala. Seu objetivo foi não só investigar, mas também organizar processos de ação participativa. Desenvolveu pesquisa com antropólogos e estudantes e também fez campanhas. Criou-se uma corrente comunicativa de spots publicitários para a prevenção de violência e para aumentar a conscientização dos que a apoiaram ao longo desta fase de treinamento no período que estava no Centro de Estudos de Gênero foi o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA).

Marlene conheceu a perspectiva de interseccionalidade através do MISEAL. Ela veio desenvolver o enfoque de gênero nos direitos humanos viu que ficavam: Mas não é o mesmo ver uma mulher em um ambiente lésbica que as outras. Na defensoria viram isso na prática mas não sabiam como canalizá-lo. Quando eles começaram a ver a interseccionalidade, acharam uma forma de como entrar. A universidade deu um fundo para a pesquisa quando ela estava dirigindo o Centro de Estudos de Gênero. Em seguida, elas desenvolveram a abordagem de transversalidade. Escreveu um artigo na revista ATENEA que fundou o centro neste período. Então, agora na defensoria vão desenvolver isso com exemplos concretos da comunidade universitária.



3.2.8. Gênero e mulheres na ciência (entrevista com Maria Conceição da Costa)

Maria Conceição da Costa é professora associada no Departamento de Política Científica e Tecnológica da Universidade Estadual de Campinas. Possui graduação em Ciências Sociais e mestrado em Ciência Política pela Universidade Estadual de Campinas, doutorado em ciência política pela Universidade de São Paulo e Livre Docência em estudos sociais da ciência pela Universidade Estadual de Campinas. Foi coordenadora do Núcleo de Estudos de Gênero Pagu e atualmente é a coordenadora técnica do projeto MISEAL.

Desde o final da graduação até o final de seu doutorado Maria Conceição trabalhou nas áreas da sociologia do trabalho e das políticas setoriais. Suas pesquisas foram sobre os impactos sociais das novas tecnologias em “metalmecânica”, petroquímica, telecomunicações e informática. Primeiro trabalhou como pesquisadora e dois anos depois passou à carreira de docente na UNICAMP. Quando terminou seu doutorado decidiu mudar um pouco seu foco de trabalho – usando o mesmo referencial da ciência política e da sociologia. Escolheu a cooperação internacional no final da década de 1990 e princípio dos anos 2000. Para concretizar esta mudança de seus interesses de pesquisa fez um pós-doc nos Estados Unidos na University of South Florida, Tampa, com um professor da área de estudos sociais da ciência, Stephen Turner.

Desde então, ela aprofundou seus interesses na área nos estudos sociais da ciência. Teoricamente não rompeu com o que estava fazendo antes, não foi uma quebra de paradigma, sempre continuou como cientista social – como cientista política e como socióloga. Tudo o que ela fez tem este viés nestas duas áreas. Ela entendeu que para estudar uma série de coisas que a ela interessavam como, questões que envolvem participação política, participação pública, negociações, tem que ter um olhar, uma perspectiva multidisciplinar, interdisciplinar. Então, a partir de esta perspectiva interdisciplinar começou a trabalhar com cooperação internacional, gênero e ciência junto com Margaret Lopes, desde o final da década de 1990. Ela vinha do trabalho com agências de cooperação como a Rockefeller e IDRC canadense. Entrou para área de saúde. Foi apenas uma outra abertura. Para ela, todas estas questões estavam interligadas: Quais são as dinâmicas de conhecimento científicas em todas estas áreas que estava olhando. Os estudos de gênero começou – também junto com Margaret Lopes que trabalhava em história da ciência no mesmo instituto – olhar o papel das mulheres na ciência, o fazer ciência para as mulheres. Como a própria ciência se foi construindo desde uma perspectiva masculina: Por exemplo, as coisas maiores tem nome masculino, as coisas menores, nomes femininos. Assim, internamente, o fazer ciência já tem um recorte de gênero. Então foi a partir destas perspectivas – o papel da mulher na constituição da ciência – que começou a interessar-se pelos estudos de gênero.

Maria Conceição disse que foi escolhida para coordenar o projeto MISEAL por sua expertise de trabalhar sobre gênero e mulheres na academia, por isso a inclusão social na educação superior. No entanto, conheceu o conceito de interseccionalidade com o projeto de MISEAL. Como não é



antropóloga, nunca havia trabalhado sobre raça e sexualidade como a maioria das pesquisadoras que aplicam a perspectiva interseccionalidade em suas pesquisas no Brasil e em toda a América do Sul. Segundo ela, não é um conceito que se aplica em qualquer caso. Ainda acha que é bastante útil usá-lo para explicar algumas questões que ocorrem nas instituições de ensino superior. Ela acha que o maior problema do conceito da interseccionalidade é como adaptar para as realidades dos países do sul o que foi pensado para os países do norte. É aplicável no sul, mas tem seus limites. MISEAL tem feito esforços para incorporar outras abordagens. A ideia da interseccionalidade é que a inclusão é uma mescla de distintos marcadores de diferença. Mas é difícil analisá-lo mais profundamente, com uma análise fina, partindo de um recorte interseccional. Maria Conceição conclui que o projeto MISEAL fez um certo ruído, foi reconhecido pela comunidade universitária, pelos administrativos, pelas agências, pelos docentes, foi visível. Marcou uma posição, uma discussão sobre medidas de inclusão no ensino superior, mas que também está feito por outros grupos. Por exemplo, os pesquisadores que trabalham com a aplicação de quotas para os funcionários nas universidades e no Brasil.

4. Conclusões

O projeto MISEAL, com seu enfoque na inclusão social e equidade no ensino superior é um bom exemplo para a circulação da perspectiva interseccional na América Latina. O projeto adotou essa perspectiva para desenvolver medidas para melhorar o acesso e a permanência de diferentes grupos sociais ao ensino superior. Analisa os entrelaçamentos entre os marcadores - sexo/gênero, situação socioeconômica, raça/etnia/cor, diversidade sexual, necessidades especiais, idade. A coordenação técnica do projeto foi estabelecida no Brasil como um dos países líderes da pesquisa interseccional na América Latina; - e, particularmente, no Núcleo de Estudos de Gênero Pagu da UNICAMP que é um dos centros mais importantes de pesquisa sobre gênero no Brasil. A revista *Cadernos Pagu* já havia publicado vários artigos sobre pesquisas que trabalham com a perspectiva interseccional, mas enfocavam sobre tudo temas de sexualidades. A pesquisa sobre ensino superior é algo novo nos estudos interseccionais no Brasil e também nos outros países latino-americanos participantes do projeto MISEAL. Apesar das pesquisadoras do MISEAL - que vêm de centros de estudos de gênero - já trabalharem sobre vários dos marcadores de diferença, para a maioria delas, a perspectiva interseccional tem sido nova.

A circulação do conhecimento entre diferentes países hoje em dia está vinculado fortemente ao apoio das agências da cooperação internacional, promovendo a mobilidade dos cientistas e concentrando-se em determinados temas. No caso do projeto MISEAL a adaptação da perspectiva interseccional foi decisiva para outorga do financiamento da União Europeia, devido a isto as temáticas promovidas pelos programas de cooperação e mobilidade científica internacional tem se transformado. Estão enfocando cada vez mais em uma perspectiva de desigualdades que incluem diferentes fatores de discriminação - como gênero, sexualidades, necessidades especiais, classe, etnia e raça. Mas as pesquisadoras do projeto MISEAL estão



cientes deste fato, como algumas delas mesmo trabalham sobre a relação entre as circulações de conhecimento e cooperação internacional. Como, por exemplo, a coordenadora técnica do projeto MISEAL, Maria Conceição Da Costa, trabalha sobre gênero, dinâmicas do conhecimento científico, cooperação internacional. Muitas das pesquisadoras do projeto MISEAL começaram a trabalhar em cooperação internacional enfocada em estudos de gênero, estudos sobre indígenas e desigualdades socioeconômicas na América Latina, mas estes projetos de pesquisas ainda não levavam em consideração os entrelaçamentos entre estes temas.

As carreiras acadêmicas e intelectuais das pesquisadoras (e de um pesquisador) mostram como cada uma delas chegou ao projeto MISEAL e à perspectiva interseccional por seus temas de pesquisa que abarcam todos os marcadores de diferença do projeto (sexo/gênero, situação socioeconômica, raça/etnia/cor, diversidade sexual, necessidades especiais, idade). Ana Esteves da FLACSO Equador trabalhava em projetos de desenvolvimento co-financiados por parceiros internacionais em temáticas, como o trabalho infantil e os afro-descendentes. Fernanda Sosa da FLACSO Uruguai trabalhava em educação rural com crianças, pessoas com necessidades especiais, adolescentes e grupos afro-descendentes. Cecilia Rivera trabalhava com questões urbanas e andinas focando-se na análise de gênero. Gabriel Guajaro trabalhava com o movimento homossexual, idade e desigualdades socioeconômicas. Walda Barrios da Guatemala trabalhava com mulheres indígenas e a questão rural. Zaíra Carvajal de Costa Rica trabalhava com educação superior e gênero. Maria Conceição da Costa trabalhava com mulheres na ciência e cooperação internacional. Em alguns casos as trajetórias acadêmicas das pesquisadoras também estão ligadas com as histórias políticas de seus países: Marlene Lozano de El Salvador focava em direitos humanos por causa da guerra civil em seu país. Gabriel Guajaro trabalhava em antropologia forense por causa dos desaparecidos políticos na ditadura do Chile. Walda Barrios da Guatemala e Cecília Rivera trabalhavam com mulheres indígenas e a problemática da questão étnica em seus países.

As sínteses das entrevistas – e também das publicações dos últimos dez anos na América Latina – mostram as diferenças de cada país latino-americano relacionado com os estudos interseccionais: Na Guatemala e no Peru a discussão está mais ligada à questão indígena e étnica enquanto que no Brasil, no Equador e no Uruguai o debate está mais focado aos temas das comunidades afro-descendentes e da raça. No Brasil, no Chile, na Costa Rica e na Colômbia temas centrais dos estudos interseccionais são sexualidades, e mais especificamente homossexualidade. O tema educação ainda não tem sido um tópico central do debate sobre interseccionalidades na América Latina. Neste sentido, o projeto MISEAL tem sido pioneiro, analisando a questão da inclusão social e equidade no ensino superior com a perspectiva interseccional.

Quanto à discussão da perspectiva interseccional dentro do projeto MISEAL as respostas das pesquisadoras tem sido diferente, mas todas coincidem: Para elas a perspectiva é inovadora e é um aporte importante para as pesquisas sobre o ensino superior na América Latina. Apesar de que algumas consideram a interseccionalidade como uma perspectiva de moda – promovida pelos parceiros da cooperação científica internacional, não criticam o conteúdo da perspectiva



– o entrelaçamento dos marcadores de diferença – mas sim que é melhor o termo que vem do Estados Unidos e Europa. As pesquisadoras concordam que o MISEAL abriu um espaço para discutir o entrelaçamento de diferentes marcadores da diferença considerando as diferenças locais de cada país. Assim, a cooperação científica entre as participantes europeus e latino-americanos possibilitou a criação de um novo espaço de intercâmbio de conhecimento.

Entrevistas

- Walda Barrios, Campinas, Brasil, 4 de abril 2014
 Zaíra Carvajal, Campinas, Brasil, 3 de abril 2014
 Maria Conceição da Costa, Campinas, Brasil, 9 de junho 2014
 Ana Esteves, San Salvador, El Salvador, 26. setembro 2013
 Gabriel Guajaro, San Salvador, El Salvador, 27. setembro 2013
 Cecília Rivera, Campinas, Brasil, 4 de abril 2014
 Verena Stolcke, Berlim, Alemanha, fevereiro 2011.
 Fernanda Sosa, San Salvador, El Salvador, 26. setembro 2013
 Marlen Lozano, San Salvador, El Salvador, 26. setembro 2013

Bibliografia

- Anzaldúa, Gloria & Moraga, Cherrie (eds.) (1983). *This Bridge called my Back. Writings by Radical Women of Color*. New York: Kitchen Table, Women of Color Press.
- Anzaldúa, Gloria (1987). *Borderlands/La Frontera. The New Mestiza*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- Aprile, Maria Rita; Barone, Rosa Eliza Mirra (2009). Educação superior: políticas públicas para inclusão social. *Revista Ambiente Educação*, São Paulo, 2 (1), 39-55.
- Bôsko Hora Góis, João (2008). Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. *Estudos Feministas*, 16 (3), 743-768.
- Braga, Mauro Mendes (2008). Inclusão e equidade: desafios para a educação superior na América Latina e no Caribe na próxima década. *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC - UNESCO.
- Brah, Avtar (2006). Diferença, Diversidade, Diferenciação. *Cadernos Pagu*, 26, 329-376.



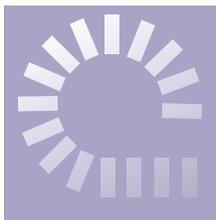
- Carneiro, Rosamaria Giatti (2008). Da invisibilidade do caso Sirlei Dias de Carvalho: um estudo interseccional da violência contra as mulheres. *Acta Scientiarum* (UEM), 30, 137-145.
- Clifford, James (1989). Notes on travel and theory. Center for Cultural Studies, 5 [http://culturalstudies.ucsc.edu/PUBS/Inscriptions/vol_5/clifford.html, 26/05/2014].
- Clifford, James (1992). Travelling Cultures. In: Grossberg, Edward *et al.* (eds.). *Cultural Studies*. New York: Routledge, 96-116.
- Costa, Sérgio (2011). Researching Entangled Inequalities in Latin America. The Role of Historical, Social, and Transregional Interdependencies. *Working Paper, desiguALdades.net*, 9.
- Crenshaw, Kimberlé (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43 (6), 1241-99.
- De Lima Costa, Claudia & Ávila, Eliana (2005). Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o “feminismo da diferença”. *Estudos Feministas*, 13 (3), 691-703.
- De Oliveira, Vanilda Maria (2006). *Um olhar interseccional sobre feminismos, negritudes e lesbianidades em Goiás*. Dissertação de Pós-graduação da Universidade Federal de Goiás.
- Domínguez Avila, Carlos Federico (2007). Brasil y el proceso migratorio intrarregional vigente en América Latina y el Caribe: Tendencias, perspectivas y oportunidades. *Revista Sociedad Global*, 1, 104 - 115.
- Facchini, Regina (2008). *Entre umas e outras: mulheres, homossexualidades e diferenças na cidade de São Paulo*. Tese de doutorado da Universidade Estadual de Campinas.
- Seminário Internacional Fazendo Gênero (2013). *Caderno de Programação do Fazendo Gênero 10. Desafios atuais dos feminismos*. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Felicetti, Vera Lucia & Morosini, Marília Costa (2009). Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Avaliação e políticas públicas em educação*, 17 (62), 9-24.
- Guarneiri, Fernanda Vieira & Melo-Silva, Lucy Leal (2007). Ações afirmativas na educação superior: rumos da discussão nos últimos cinco anos. *Psicologia & Sociedade*, 19 (2), 70 - 78.
- Heilborn, Maria Luiza & Cabral, Cristiane S. (2008). Sexualidad, género y color entre jóvenes brasileiros. In: Mara Viveros Vigoya, Peter Wade *et al.* (eds.). *Raza, etnicidad y sexualidades: Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 167-197.
- Jelin, Elizabeth (2011). Models of transnational scholarly “cooperation”: a site of geopolitical struggles? In: Zelizer, Barbie (eds.). *Making the university matter*. London & New York: Routledge, 219-227.
- Kreimer, Pablo (2006). ¿Dependientes o integrados? La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo. *Nómadas*, 4, 199-212.



- LAI - Lateinamerika Institut – Gender Studies – Wissenszirkulationen (2013). [http://www.lai.fu-berlin.de/disziplinen/gender_studies/Forschung/index.html#wz, 15/02/2014]
- Lima, Ari (2006). Blacks as Study Objects and Intellectuals in Brazilian Academia. *Latin American Perspectives*, 33 (4), 1-24.
- Lopes, Moisés (2011). A construção social da “branquidade” em homossexuais masculinos do Brasil e da Argentina. *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*, 8, 113-130.
- López, Laura Cecilia (2011). Analysis of the HIV/AIDS Policies from a Gender and Race Intersectional Perspective. In: *Saúde e Sociedade*, 20 (3), 590-603.
- Martinez-Alier, Verena (1968). Color, clase y matrimonio en Cuba en el siglo XIX. *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, 10 (2), 47-112.
- McCallum, Cecilia (2008). Perspectivas sobre la sexualidad, raza, clase y adolescencia desde un hospital de maternidad en Salvador, Brasil. In: Mara Viveros Vigoya, Peter Wade *et al.* (eds.). *Raza, etnicidad y sexualidades: Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 137-166.
- Minella, Luzinete Simões (2013). Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil: raça/etnia, uma lacuna? *Cadernos Pagu*, 40, 95 -140.
- MISEAL Brasil (2014) [<http://misealbrasil.wordpress.com/sobre/>, 26/05/2014].
- Moutinho, Laura (2008). Raza, género y sexualidad en el Brasil contemporáneo. In: Mara Viveros Vigoya, Peter Wade *et al.* (eds.). *Raza, etnicidad y sexualidades: Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 223.-245.
- Pasinato, Wânia (2011). “Femicídios” e as mortes de mulheres no Brasil. *Cadernos Pagu*, 37, 219-246.
- Piscitelli, Adriana (2007). Atravesando fronteras: teorías postcoloniales y lecturas (antropológicas) sobre feminismos, género y mercado del sexo en Brasil. In: *LASA 2007, XXVII International Congress*.
- Piscitelli, Adriana (2008). Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura*, 11 (2), 263-274.
- Roth, Julia (2013). Entangled Inequalities as Intersectionalities. Towards an Epistemic Sensibilization. *Working Paper, desiguALdades.net*, 43.
- Said, Edward W. (1997). Traveling Theory. In: Said, Edward W. *The World, the Text, and the Critic*. Cambridge, 157-181.
- Santos Rodrigues, Cristiano (2006). *As fronteiras entre raça e gênero na cena pública brasileira: Um estudo da construção da identidade coletiva do movimento de mulheres negras*. Dissertação de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- Sommer, Doris (1991). *Foundational Fictions: The National Romances of Latin America*. Berkeley: University of California Press.



- Stolcke, Verena (2006). O enigma das interseções: classe, “raça”, sexo, sexualidade. A formação dos impérios transatlânticos do século XVI ao XIX. *Estudos Feministas*, 14 (1): 15-42,
- Strauss, Anselm (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, New York, Melbourne.
- Taquette, Stella R. (2010). Interseccionalidade de Gênero, Classe e Raça e Vulnerabilidade de Adolescentes Negras às DST/aids. *Saúde e Sociedade*, 19 (2), 51-62.
- THE 2014: The Times Higher Education – World University Rankings [<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>, 15/02/2014]
- Viveros Vigoya, Mara (2008). La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidad en el contexto latinoamericano actual. In: *Encuentro “La sexualidad frente a la sociedad”*, México.
- Viveros Vigoya, Mara; Urrea Giraldo, Fernando & Wade, Peter (eds.) (2008). *Raza, etnicidad y sexualidades: Ciudadanía y multiculturalismo en América Latina*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Zapata Galindo, Martha & Lettow, Susanne (2011). Movimientos del saber – Políticas del saber. Esbozo de una epistemología política de la globalización. In: Zapata Galindo Martha & Bandau Anja (Comp.). *El Caribe y sus diásporas: cartografía de saberes y prácticas culturales*. Madrid: Verbum.
- Zapata Galindo, Martha (2013). Intersektionalität und Gender Studies in Lateinamerika. In: *Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung*, 16.



El tema de investigación en las Ciencias Sociales desde una perspectiva interseccional: Una exploración para la innovación curricular en la formación de investigadores e investigadoras

Gabriel Guajardo¹ y Christian Rivera²
FLACSO-Chile

1. Introducción

En este capítulo abordaremos la integración de la perspectiva de género interseccional en el proceso de formación en investigación de Ciencias Sociales, en particular, en su dimensión de enfoque o modelo curricular que se recrea en la práctica educativa cotidiana en las instituciones de educación superior, lo que constituye uno de los desafíos de innovación que ha sido propuesto desde el conjunto de instituciones de educación superior participantes del proyecto MISEAL y que es posible apreciar en sus publicaciones. El conjunto de publicaciones que son el resultado del proyecto MISEAL (disponibles en la web www.miseal.net) se puede entender como un ejercicio de recepción, re-elaboración y apropiación de la perspectiva interseccional en América Latina, que busca proponer un modelo curricular con un sello propio. A partir de estas propuestas, desarrollaremos una exploración y reflexión teórico-epistemológica de las necesidades de innovación que supone la incorporación de esta perspectiva en las delimitaciones temáticas, intereses y subjetividades de investigadores/as en su formación conducente a la obtención de un grado académico universitario.

En un trabajo anterior proponíamos reconocer un conjunto de dimensiones de la innovación curricular, y dentro de ellas, el enfoque o modelo cuya puesta en relación finalmente desencadenaría procesos transformativos (Rivera y Guajardo, en prensa). En aquella oportunidad propusimos que el

-
- 1 Investigador asociado y Magíster en Psicología mención Teoría y Clínica Psicoanalítica, Universidad Diego Portales y Licenciado en Antropología Social, Universidad de Chile. Coordinador del proyecto MISEAL en Chile. Correo-e: gabriel.guajardo@flacsochile.org
 - 2 Investigador asociado, Doctor en Didáctica de las Lenguas y de las Culturas, Sorbonne-Nouvelle, París III y Doctor en Lingüística, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Correo-e: christian.rivera@flacsochile.org



modelo curricular de MISEAL debería profundizar en su naturaleza crítica en consonancia con la perspectiva interseccional, las corrientes latinoamericanas de la pedagogía de la libertad y las epistemologías críticas de ciencias sociales. Esta proposición es posible entenderla como un ejercicio de recepción, reelaboración y apropiación de la perspectiva de género interseccional en América Latina que busca proponer un modelo curricular con un sello propio.

En este capítulo, nuestro interés se centrará en desarrollar una exploración y reflexión teórico-epistemológica de las necesidades de innovación que supone la incorporación de esta perspectiva de género interseccional en los momentos iniciales de los trabajos conducentes a la obtención de los grados académicos de pregrado y postgrado, en particular, en lo referente a la delimitación de los temas de investigación en Ciencias Sociales.

Esta iniciativa lleva a plantearse la observación y valoración de los propios modos de pensar, actuar y resolver los procesos formativos involucrados en la investigación social, y a la vez, visualizar la inserción académica y administrativa desde donde se plantea esta perspectiva y sus condicionantes, que muchas veces son difíciles de documentar sin problematizar las características que adquiere las formas de inclusión y exclusión social en las universidades en cada uno de los países de la región (Esteves & Santos, 2013). A partir de estas distinciones consideramos necesario pensar todo el proceso de investigación desde sus primeras etapas. Los componentes de mayor sensibilidad al inicio de un proceso de investigación están referidos a la delimitación de un tema, su problematización y construcción de objeto, preguntas, objetivos o hipótesis; todo ello en el marco de un posicionamiento teórico y su articulación con una metodología de investigación o su relación con la acción o intervención social en un amplio sentido.

La incorporación de una perspectiva de género interseccional plantea algunas interrogantes en los procesos formativos de investigación especialmente para las etapas iniciales: ¿Existen temas más propicios para esta perspectiva? ¿Por qué esos temas? ¿Qué modos de abordaje se requieren? Finalmente, en término más globales ¿Por qué la perspectiva de género interseccional debería ser incorporada y expandida en los ámbitos universitarios de Ciencias Sociales en América Latina?

2. Las delimitaciones temáticas, intereses y subjetividades de investigadores/as en formación

Las delimitaciones de los temas de investigación de las tesis universitarias ya han sido indicados como unos de los mayores obstáculos a que se ve enfrentado el estudiantado en las instituciones de educación superior en América Latina (Muñoz, 1998), aun cuando es necesario matizar que sea éste el único factor determinante en la realización de las tesis en los programas de postgrado (Ferrer y Malaver, 2000). De este modo, se constatan variaciones en el papel que juegan los marcadores de desigualdad en los contextos institucionales de educación superior de cada país y que estarían influyendo en las oportunidades para los procesos de finalización y continuidad en el campo universitario.



Esta dificultad en el proceso de enseñanza y aprendizaje universitario permite plantearse la necesidad de investigaciones interdisciplinarias de orientación interseccional que permitan esclarecer o iluminar los nudos explicativos de estas experiencias, cuyas consecuencias inmediatas son el retraso o impedimento para las oportunidades en los procesos de salida y de movilidad potencial para grupos significativos de estudiantes. Además, desde el punto de vista institucional el retraso o directamente la no realización de las tesis puede ser interpretada como un bajo desempeño para la acreditación o certificación de las organizaciones universitarias, especialmente en los países con mercados educacionales competitivos y diferenciados.

Estos obstáculos no son propios de la región. Existen conocidos manuales de escritura académica o guías de metodología de investigación de Ciencias Sociales –con una amplia difusión– donde la elección del tema adquiere la forma de listados de recomendaciones o consejos (Mounsey, Ch., 2007) siempre circunscritos en un saber hacer de la investigación que, en general, no refiere en igual grado de desarrollo a los aspectos teóricos o epistemológicos en comparación con la construcción del objeto de estudio y su problematización desde un espacio de teoría social. En este sentido, se plantea un punto de partida para la orientación y las actividades posteriores (Sierra, 1999) y que adquiere la condición de una etapa o momento específico en términos reflexivos y de preparación de un proyecto de investigación (Valles, 1997) y que permite ponderar su viabilidad (Eco, 1991).

La identificación del tema de investigación y la decisión de elección es un aspecto que está localizado en el sujeto que investiga o equipos, que pueden encontrarse circunscritos por sus intereses y necesidades de conocimiento o las determinaciones que impiden su razonamiento, sin duda escenarios en que ambas cosas se relacionan. Andrade (2007) precisamente propone que la cuestión central es pasar a una forma diferente de mirar y re-construir aquello que en principio aparece con posibilidad de diferentes formas, tanto a nivel de enunciado como el significado global del texto del diseño, a una elección razonada de un tema. Esa transformación requiere un espacio social y subjetivo de apertura que no se encuentre dictada por la teoría dominante, las agendas de organismos universitarios o fundaciones que subsidian o financian proyectos de investigación. En el fondo, en la realización de las tesis de grado, el desafío pedagógico consiste en resistir y crear espacios de identificación de temas que permitan una elaboración transformadora sea de individuos o colectivos sociales, en este caso, la perspectiva de género interseccional se ubica en un horizonte de teorías y prácticas sociales que convergen en ese sentido.

Este tránsito ha sido desarrollado por Hugo Zemelman (1992) en su trabajo epistemológico al proponer un movimiento razonado y crítico desde la definición de temas de investigación en abstracto a pensar en problemas sociales con posibilidades de investigación con una orientación transformadora, y de este modo, configurar un campo de posibilidades de abordajes que serán definidos según los intereses manifiestos y latentes de los investigadores/as individuales y colectivamente considerados. Sortear la barrera de los modos de ver y delimitar temas abre la posibilidad de las configuraciones inéditas o alternas en la emergencia de fenómenos sociales. Una apuesta es que estas configuraciones inéditas o alternativas se podrían lograr con la incorporación



de los marcadores de desigualdad y los temas que se generan al desarrollar espacios participativos y reflexivos en las universidades como son los semilleros de investigación o cursos intensivos en perspectiva interseccional para tesis por facultades (Munévar & Gómez, 2014). En esas instancias se podrían abordar las maneras que el género u otro marcador de diferencia se cruzan y constituyen experiencias identitarias, de discriminación, de privilegio y de resistencia.

La teoría social y sus referentes teóricos, como también, aquellos no teóricos efectivamente pueden dictaminar o denotar modos de ver. Esos modos de ver aglutinan temas y objetos de estudios posibles sin otorgar una mayor densidad al momento de la delimitación temática. Un ejemplo de referente no teórico se encuentra en el peso simbólico y político de las religiones en los países en América Latina. Desde ese lugar, se juega un papel en la delimitación de lo real y de aquello que se nomina como existente. Es precisamente ese real que se erige de un modo naturalizado lo que ha sido conocido y denunciado por el movimiento de mujeres y en las últimas décadas, por las organizaciones gay, lésbicas y transgéneros y, con mayor radicalidad, por los colectivos intersexuales. Precisamente los colectivos intersexuales han puesto en cuestión el consenso o lugar común de las ciencias sociales que la realidad se construye socialmente al no observar la violencia simbólica encarnada en el cuerpo *intersex* al ser objeto de control, regulación y configuración según el binarismo de sexo/genérico.

Por ello, planteamos que la delimitación temática en su doble dimensión de punto de partida comunicativo y de núcleo semántico de un texto pueda ser enriquecida desde una perspectiva de género interseccional. Esta perspectiva cuestiona la idea de que la investigación y sus puntos de partida y campos de observación queden ubicados en un espacio social y subjetivo que designamos con la imagen de la “caja negra”. Esta “caja negra”, donde su funcionamiento se presume ininteligible, solo se ilumina una vez que el o la estudiante resuelve o adhiere a un tema que se designa y desde ahí nace el camino de diseño y elaboración de una propuesta de tesis.

3. El tema de investigación como concepto razonado críticamente

En general, el término “tema” se emplea para referirnos a un asunto, materia o “cosa de la que se trata en una conversación, conferencia, etcétera, o en un escrito” (Moliner, 1992: 1281). Sin embargo, más específicamente, este término adopta cualidades diferenciadas según las disciplinas de referencia en las cuales ha sido objeto de estudio como la lingüística. Desde esta perspectiva, se emplea por lo menos en dos sentidos distintos (Lewandowski, 2000). En un primer sentido, el “tema” se define por ser el punto de partida comunicativo de un enunciado. Esta información inicial, conocida o dada puede coincidir o no con el sujeto del enunciado. De manera complementaria con el “tema”, el “rema” es lo que le sigue o la información posterior y nueva, pudiendo coincidir con el predicado. Por lo tanto, la unidad en la que aparece el tema es el enunciado. En un segundo sentido, el “tema” se define por ser el núcleo de la base semántica de un texto (el tema de un texto) y se corresponde con la estructura profunda de él. El tema puede estar representado en forma de un elemento paratextual



como una frase simple o compleja (por ejemplo, un titular). Esta frase aparece, a su vez, como una paráfrasis. En otras palabras, el tema permite la inteligibilidad del texto y su coherencia interna. La unidad en la que aparece el tema es el texto.

Es preciso recordar que estas ideas sobre el tema, que pertenecen al campo de la lingüística, han sido aplicadas con distintos usos en el trabajo de textos académicos y científicos. Como ejemplo de ello, véase la siguiente cita textual en el campo de la enseñanza de la escritura académica:

[...] en el caso del texto académico las presentaciones del tema y de la información son especialmente importantes. El significado textual temático se expresa por medio de lo que se pone primero (*tema*) y lo que se pone último (*rema*), tanto a nivel de la frase como a nivel de la organización general del texto. (Castelló, Iñesta, Miras, Solé, Teberosky. & Zanotto, 2007: 31)

A continuación presentamos un cuadro de síntesis sobre las ideas expuestas anteriormente:

Cuadro 1: El tema desde la perspectiva de la lingüística

Unidad	Se define por ser...	Se ubica en...	Designa...
Enunciado	Punto de partida comunicativo	El segmento inicial de un enunciado	Un elemento conocido o dado
Texto	Núcleo semántico de un texto	La estructura profunda de un texto y se representa en forma de un elemento paratextual	Un elemento del significado global del texto que aporta coherencia interna e inteligibilidad

Fuente: Elaboración propia

Resumiendo lo dicho hasta ahora, podemos concluir que desde una perspectiva de la lingüística se aborda el “tema” a partir de una mirada descriptiva. Es decir, el “tema” permite identificar y describir una cualidad propia de la organización y jerarquización de la información, ya sea en un enunciado o en un texto. Pudiéndose aplicar dicha mirada indistintamente tanto al contexto de producción escrita como al de interpretación de los textos. Por último, vale la pena señalar la importancia que tiene el tema para la constitución de los textos en el plano del significado global, aportando coherencia e inteligibilidad a ellos.

4. El tema de investigación: Una exploración teórico-epistemológica

A partir de las distinciones que hace la lingüística sobre el tema, puestas de relieve por nosotros de manera muy sucinta, y siguiendo a McCall (2005) en referencia a los enfoques para el estudio



de la interseccionalidad, como también, a la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman (1992), propondremos a continuación un ejemplo de tema de investigación posible, a modo de exploración de lo desarrollado en este trabajo.

Cuadro 2: Ejemplo de un tema de investigación en su doble dimensión de punto de partida comunicativo y de núcleo semántico del texto.

Formulación del tema de investigación		“La violencia hacia la mujer”	
Doble dimensión del tema		Punto de partida comunicativo	Núcleo semántico del texto
1) Problematización de la formulación del tema	de la	Observación de las limitaciones de la categorización existente e interrogación de la forma en que éstas marcan límites de distinción. (Enfoque intracategorial) Presunción de la existencia de intersecciones entre marcadores de desigualdad y búsqueda de relación entre los grupos sociales (Enfoque intercategorial)	Crítica de la presunción de que las categorías son dadas de antemano. De-construcción de las categorías prestando atención a los regímenes de poder en que y a través de los que las categorías son constituidas en primera instancia. Las categorías son pre-construidas en tanto producción histórica, cultural y lingüística. (Enfoque anticategorial)
2) Apertura de universos de sentido sobre el tema	de	Reformulación del tema. Se propone una rearticulación de categorías de carácter innovador.	

Fuente: Elaboración propia basada en Mc Call (2005)

En el cuadro anterior, presentamos como ejemplo de tema de investigación “La violencia hacia la mujer”. El movimiento de reflexión sobre el tema de investigación consistía en ir desde una fase de la formulación del tema en abstracto hacia una fase de interrogación del tema. En esta última fase, se plantean dos momentos: 1) La problematización de la formulación del tema, y 2) la apertura de universos de sentido sobre el tema.

El primer momento afecta a las dos dimensiones del tema. Desde un punto de partida comunicativo, se trata aquí de interrogar el tema y sus categorías subyacentes en relación con sus limitaciones (enfoque intracategorial). Las preguntas que se pueden hacer son: ¿Cuál es el tema en este enunciado? ¿Es la violencia o es la mujer? ¿Es la violencia o las violencias? ¿Es hacia una mujer en particular? ¿Cómo el uso de una determinada terminología impone límites al tema?

Adicionalmente, se trata de interrogar el tema respecto a la existencia de intersecciones (enfoque intercategorial). Las preguntas que se pueden hacer en esta ocasión son: ¿Qué marcadores de



desigualdad surgen como relevantes? ¿Cómo se jerarquizan los marcadores de desigualdad en un determinado contexto y según su relación con distintos grupos sociales?

Con respecto al núcleo semántico del texto, se trata de interrogar el tema y sus categorías subyacentes en relación con los presupuestos teóricos que vehiculan (enfoque anticategorial). Las preguntas que se pueden hacer son: ¿Cuál es la historia o trayectoria del o los términos presentes en la formulación del tema? ¿Cuáles son las ideas explícitas o implícitas sobre lo que trata el tema? ¿En qué perspectivas de análisis o campos disciplinares (sociología, psicología, historia, filosofía, etc.) se inscribe el tema?

Finalmente, el segundo momento afecta por igual a las dos dimensiones del tema. Se trata de interrogar el tema en relación con las posibilidades de reformular o rearticular el tema. Las preguntas que se pueden hacer son: ¿Cómo se reconstruye el tema a partir de la intersección de los marcadores de desigualdad? ¿Cómo se modifica la formulación o delimitación del tema cuando lo sometemos a esta fase de interrogación?

5. Reflexiones finales

Para terminar, queremos resaltar el hecho de que la delimitación del tema de investigación no es un asunto trivial y que su tratamiento inadecuado puede suscitar consecuencias importantes en la realización de la investigación. Muy especialmente en el estudiantado que se encuentra en proceso de formación y que en ocasiones debe enfrentarse a la situación de cambio del tema de investigación.

Por esta razón, proponemos que el tema de investigación en las Ciencias Sociales debe formar parte del proceso de investigación, es decir, debe problematizarse y emerger de una crítica razonada. Asimismo, la perspectiva de género interseccional que constituye un elemento de innovación curricular en la formación de investigadores e investigadoras de ESIINE (Estudios en Inclusión, Interseccionalidad y Equidad) del proyecto MISEAL impone supuestos teóricos que no pueden pasarse por alto y que deben contemplarse desde el momento de delimitación del tema.

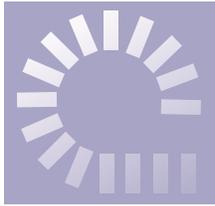
Con este trabajo, hemos intentado contribuir a ello mediante la exploración de una propuesta que posibilite la problematización del tema de investigación, integrando su doble dimensión de punto de partida comunicativo y núcleo semántico del texto y, por otro lado, los enfoques categoriales para el estudio de la interseccionalidad.

Bibliografía

- Andrade, L. (2007). Del tema al objeto de investigación en la propuesta epistemológica de Hugo Zemelman. *Cinta de Moebio* 30, 300-319 [www.moebio.uchile.cl/30/andrade.html].
- Castelló, M., Iñesta, A., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A. & Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Graó.



- Eco, U. (1991). *Como se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura*. México: GEDISA.
- Estébanez, D. (1999). *Diccionario de términos literarios* Madrid: Alianza.
- Esteves, A. & Santos, D. (comp.) (2013). *Construyendo un sistema de indicadores interseccionales. Procesos de armonización en instituciones de educación superior de América Latina*. Ecuador: FLACSO Ecuador, MISEAL [http://www.flacsoandes.org/biblio/shared/biblio_view.php?bibid=135075&tab=opac].
- Ferrer, Y. & Malaver, M. (2000). Factores que inciden en el síndrome todo menos tesis (TMT) en las maestrías de la Universidad de Zulia. *Opción*. Año 16, 31, 112-129.
- Lewandowski, T. (2000). *Diccionario de Lingüística*. Madrid: Cátedra.
- Marchese, A. & Forradellas, J. (1991, 3ra ed.). *Diccionario de retórica, crítica y terminología literaria*. Barcelona: Ariel
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, 30 (3), 1771-1800.
- Mounsey, Ch. (2007). *Ensayos y tesis*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Munévar, D.I. & A. Y. Gómez (2014). *Rutas posibles desde el Sur. Guía par hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Muñoz, C. (1998). *Como elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México: Pearson Educación.
- Sierra, R. (1999). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Editorial Paraninfo.
- Valles, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la Razón II: Historia y necesidad de utopía*. Barcelona: Anthropos/Colegio de México.



Por onde caminham essas mulheres? Endereços e interesses dos movimentos feministas negros no Brasil –um exercício de cartografia da negociação com os poderes fácticos

Liviana Bath¹
Universidade Livre de Berlim

Izabela Liz Schlindwein²
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Universidade Livre de Berlim (Capes/DAAD)

1. Introdução

O presente trabalho apresenta o resultado de um exercício de cartografia dos movimentos feministas negros no Brasil, a partir da metodologia estudada por David Harvey (2001). Procuramos entender como as ações dos grupos sociais pesquisados se relacionam com os poderes fácticos. Em um segundo momento, analisamos como mecanismos de exclusão foram criados ao longo dos anos. A divisão entre os feminismos branco e negro também é questão central para o entendimento dessas relações de poder.

Identificar endereços e interesses feministas no Brasil já nos pareceu uma motivação suficientemente grande para começar uma pesquisa. Engajadas em uma proposta de reconhecimento de lapsos históricos no que tange às questões de etnia no Brasil, seguimos em frente com o desafio que nos levaria a entender, pelo menos em parte, quais são os caminhos percorridos. No Seminário *Negociando con los poderes fácticos. Cartografías del activismo feminista en la América Latina*, das professoras Teresa Orozco e Martha Zapata Galindo, do Instituto de Estudos Latino-americanos da Universidade Livre de Berlim, aprendemos um pouco mais sobre como podem ser utilizadas cartografias nas Ciências Sociais. A partir desta perspectiva, buscamos analisar as relações dos grupos com os governos.

1 Mestranda da Universidade Livre de Berlim. Instituto de Estudos Interdisciplinares Latinoamericanos, com foco em Gênero, Antropologia Social e Cultural Brasileira.

2 Doutoranda do Programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) em estágio acadêmico no Instituto de Estudos Interdisciplinares Latinoamericanos da Universidade Livre de Berlim (Capes/DAAD).



A emergência das questões que envolvem os movimentos feministas negros nos levou à articulação gênero/raça. Conscientes da diversidade de interesses dos grupos, procuramos identificar por onde caminham essas mulheres, entendendo que muitas delas estão vinculadas a outros tipos de feminismos, fazendo parte de outros movimentos e causas. Ao mesmo tempo, enfrentamos as dificuldades geográficas, já que estávamos do outro lado do oceano e nos restringimos a pesquisar o universo virtual. Portanto, encontramos muitos sites desatualizados, páginas pouco frequentadas ou até desativadas. Da mesma forma, consultamos artigos nas plataformas digitais acadêmicas e livros no Instituto Ibero-americano de Berlim.

A primeira parte deste trabalho reflete sobre como a cartografia pode ser aplicada às Ciências Sociais a fim de analisar como as populações estão distribuídas em um determinado espaço e suas características étnicas, sociais e econômicas. Também detalha em que condições este texto foi escrito, as dificuldades na coleta e análise de dados e a bibliografia utilizada. Na segunda parte do trabalho, procuramos entender alguns contextos de feministas negras brasileiras desde o século XIX. Em seguida, apresentamos alguns nomes de mulheres que começaram a se organizar já nesta época.

A partir dos estudos de Domingues (2009), evidenciamos como o movimento feminista negro ganhou visibilidade no palco político e as diferentes fases que marcam este processo. Com Staudt & Montoya (2009), relembremos que muitas das lutas por cidadania na América Latina estiveram vinculadas à experiência colonial, uma democracia instável e de ditadura militar. A dimensão das lutas políticas se amplia com a discussão proposta por autores como José María Rianza Ballesteros (1983), quando explica o que são “os poderes fáticos”. Ainda dentro desta perspectiva, citamos Alvarez (1988) para tensionar o debate sobre como o trabalho da sociedade civil se mistura com os interesses do Estado.

2. A cartografia nas Ciências Sociais

Um mapa é artigo de sobrevivência a qualquer viajante que busca conhecer o lugar por onde andará. Desde as mais remotas existências, rotas eram traçadas para o caminho de caças ou fontes de água. Essas rotas eram memórias de um planejamento de sobrevivência. Um mapa é sempre uma maneira de se orientar e delimitar seu espaço geográfico. Ao mesmo tempo, um mapa também representa os percursos de quem o elabora, suas subjetividades, estratégias e objetivos.

Pois a cartografia como hoje conhecemos está ligada à área da geografia, com bases na matemática e estatística. Instrumentos e técnicas específicas são utilizados para o desenho de mapas que designem territórios e fronteiras. A cartografia aproxima-se ainda mais das humanidades quando dedica-se ao estudo das distribuição de uma população em um determinado espaço, apresentando dados sobre a etnia, condições sociais e econômicas dessas pessoas.

Agora, sabendo que cartografar é permitir novas paisagens, relações e formas de existências, como podemos transformar dados em cartografias nas ciências sociais? Para David Harvey (2001), cartografia está relacionada à localização, identificação e fronteiras de fenômenos e com



as quais estão situados eventos, processos e coisas em um espaço circunscrito e coerente. O que impõe uma ordem espacial ou fenômeno. Por isso, as cartografias estão vinculadas às formações dos Estados e com o exercício de poder desses Estados.

Sua definição está fixada em bases legais para as classes privilegiadas sobre a terra, cujos direitos de apropriação dos frutos resultantes da natureza e do trabalho definem espaços. O que também abre possibilidade para uma organização racional do espaço para a acumulação de capital, a partilha por espaço para propostas de administração eficiente ou para propostas que melhorem a saúde e bem-estar das populações (Harvey, 2001). Ainda de acordo com Harvey, as maneiras como a vida urbana e experienciada são praticadas tem muito a ver com nossas formas e reformas desses mapas mentais das cidades.

A luta pela construção de territórios no Brasil, principalmente a partir da década de 80, é feita de muitas siglas, interações e inspirações. Definir quais são as lutas, seus canais e meios, abrangência, formas de organização, temas e auto-definições por meio de um único mapa é missão impossível para o que é chamado pelos próprios grupos nativos de “movimento incontornável”.

Será possível um retrato do que é designado por Sonia Alvarez (1988) “como o mais amplo, maior, mais diverso, mais radical e de maior influência em outros movimentos de mulheres da América Latina”. O mapa não define um tipo ideal de feminismo negro, mas confirma a existência e permanência dos muitos feminismos: Institutos de gênero, estudos da mulher ou feministas; preocupações que vão desde a bioética aos direitos humanos; articulações, fundos, clubes, assessorias, marchas, observatórios. Quais nomes têm o movimento feminista no Brasil? E quais os conteúdos de vida estão por trás destas siglas?

As manifestações surgem simultaneamente de várias cidades e Estados. Um único marco de origem seria injusto para definir no País com uma estimativa de mais de 200 milhões de habitantes e uma área de 8,5 milhões de quilômetros quadrados. Além da representação feminista, muitos outros grupos se auto-definem como “de mulher” ou “de gênero”. Ao mesmo tempo, muitas siglas vêm e vão, conforme as configurações políticas e econômicas.

É importante que vejamos o território espacial como maleável e variável (relativo e relacional) como um campo ativamente produzido e ordenado que pode mudar rapidamente. O espaço deve ser entendido como dinâmico e em movimento na constituição física, ecológica, social política e econômica da vida (Harvey, 2001: 224).

2.1. Por que a cartografia como metodologia?

O desafio da turma do Seminário *Negociando con los Poderes fácticos. Cartografias do ativismo feminista na América Latina*, formado por estudantes alemãs e latinas em nível de mestrado, seja na antropologia ou sociologia política, era o exame do desenvolvimento desde os anos 90 das práticas feministas na América Latina. A disciplina esteve focada nos governos que



fizeram cumprir as políticas econômicas neoliberais e, ao mesmo tempo, permitiram o início da institucionalização e profissionalização das demandas feministas. A experiência nos trouxe a aprendizagem sobre a lógica da negociação de instituições governamentais e supranacionais. E de como vão sendo criadas novas formas de governança e militância no mundo globalizado.

Neste sentido, também foi avaliado o processo de transnacionalização do ativismo feminista, que surge com novas práticas de redes e com a ação de órgãos jurídicos internacionais para o cumprimento das normas de direitos humanos. O desafio proposto pelo seminário foi o exercício de cartografar políticas e culturais da militância feminista. Assim, foram reconhecidos exemplos de justiça transnacional e ativismo constitucional.

A presente experiência de cartografia apresenta o resultado de uma busca de duas semanas de julho de 2014, por organizações de mulheres, gênero ou feministas. Entidades agregadoras, que atuam com pesquisas, ajudaram a reconhecer as siglas nas suas diferentes demandas. Muitas listas de organizações de mulheres apareceram no contexto da internet. Algumas desapareceram nos dias seguintes. Outras, ainda, estavam com informações desatualizadas, mostrando-se defasadas. Como estávamos a 10.253,10 quilômetros de São Paulo não conseguimos visitar estas entidades nem entrevistar as fundadoras pessoalmente. Mesmo assim, o exercício das listas nos deu uma ideia de como essas mulheres estão se organizando, como se auto-representam, suas causas, meios de divulgação, abrangência e objetivos.

Conscientes da impossibilidade de mapear todos os grupos feministas existentes no Brasil, selecionamos cem que representavam as principais demandas brasileiras. Destes, elegemos 23 grupos de mulheres negras para cartografar, conforme o anexo deste artigo. No meio desse processo, outro passo importante foi a construção de gráficos, que apresentaram os cem grupos em suas características e atuações na sociedade.

É importante destacar que, como base teórica, procuramos utilizar bibliografia alemã e brasileira publicada entre 1990 até hoje. Para ajudar a entender a atualidade da temática “mulher e poder”, foram acessados artigos do livro *Frauen und Macht in Lateinamerika*, organizado em 2013 pelos autores Elisabeth Tuidier e Hans Jürgen Burchard.

3. Mulheres, etnia e história no Brasil

A categoria etnia é importante dimensão para a presente pesquisa, relacionada ao contexto apresentado em um Brasil ocupado por uma população racial etnicamente diversa. No século XIX, boa parte dessas mulheres morava em um interior lamacento habitado por galinhas, porcos e tropas de mulas que serviam de transporte para o pequeno centro social, religioso e comercial, como conta June Hahner (2003). Um ano antes da definitiva abolição da escravatura, em maio de 1888, a cidade do Rio de Janeiro, um grande reduto abolicionista, com total aproximado de 500 mil habitantes, não tinha mais do que 7,5 mil escravos, enquanto a Província de São Paulo, com cerca de 1 milhão de habitantes, tinha 107.329 escravos (Hahner, 2003).



Além de escravas, havia mulheres livres e pobres, lutando para comer, lavando roupas em rios, ou eram domésticas, cozinheiras, amas-de-leite, costureiras ou vendedoras ambulantes. O gênero, a etnia, a ocupação e a localização ajudavam a determinar como seriam as características de suas vidas. As escravas, por exemplo, poderiam ser violentamente separadas de seus filhos para servirem de amas-de-leite, estando sujeitas a violência sexual. Apesar de tudo isso, algumas delas ainda conseguiam construir suas vidas pessoais, encontros com amigos ou ritos religiosos.

Algumas mulheres levantavam fundos para a libertação dos escravos por meio da promoção de encontros como audições de piano ou canto lírico. Mas não participavam do debate público. Outras fundaram suas próprias sociedades abolicionistas. Luísa Regadas, no Rio de Janeiro, ou Leonor Porto, presidente da Ave, Libertas!, em Recife, escondiam escravos fugidos em suas casas.³

As editoras de jornais Amélia da Silva Couto e Francisca Dinis publicavam declarações abolicionistas. Como se vê, foram inúmeros nomes de brasileiras engajadas nas causas étnicas mais importantes da história do País. No universo de 23 grupos de mulheres negras apresentado na cartografia do anexo deste trabalho, mostramos o exemplo da entidade paulista que leva o nome de Esperança Garcia, mulher negra e escrava. O grupo escolheu o nome Esperança Garcia como homenagem à mulher “da periferia” que lutou já em 1770 por demandas ainda consideradas atuais.

Muitos autores do século XIX acreditavam que a escravidão e a grande propriedade eram um impedimento à imigração e atraso ao desenvolvimento econômico. A abolição da escravatura seria indispensável para acabar com a imagem negativa do Brasil na Europa.

Julgava-se que os escravos não tinham capacidade de agir por conta própria e, por isso, não poderiam ser proprietários de terras, gerando produtividade em uma vida familiar agrícola. Ao mesmo tempo em que havia preocupação com a lei da naturalização e liberdade religiosa, os direitos dos escravos libertos não eram discutidos. No sistema da produção de alimentos

3 Embora a questão do sufrágio estivesse contemplada já na primeira Constituição, proclamada por D. Pedro I em 1824, o voto feminino ainda não era um debate político no Brasil nesta época. A elaboração da primeira constituição brasileira foi feita sem qualquer tipo de participação política popular. Foi neste mesmo período que foi oficializada a divisão dos poderes entre Legislativo, Executivo e Judiciário. Mas, ao mesmo tempo, o imperador tinha o poder moderador de desfazer e anular as decisões tomadas por essas esferas. O sistema eleitoral era composto de eleições indiretas, mas só poderia exercer o direito do voto homens com mais de 25 anos com renda mínima de 100 mil-réis anuais. A Constituição de 1824 não mantinha qualquer compromisso com a isonomia ou a igualdade entre a população brasileira. Mesmo assim, a questão do sufrágio universal não entrou no debate político brasileiro antes da abolição da escravatura, em 1888, e do fim do império. As organizações que lutavam por essas questões surgiram após a negação pelo Congresso Constituinte, em 1891. A campanha pelo sufrágio universal não esteve ligada a nenhum movimento social ou partido político. As lutas estiveram vinculadas à classe média, que buscava uma mudança nas leis para garantir o voto das mulheres que já tinham alcançado o mesmo nível de educação que os homens. Seus objetivos não eram, portanto, revolucionar o papel da mulher na sociedade, de uma forma mais ampla. Mas a campanha do sufrágio no Brasil atingiu seu objetivo somente em 1932, com a liderança de Bertha Lutz. Nesta época, a bióloga já havia mantido contato com os movimentos feministas da Europa e dos Estados Unidos e fundado a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), em 1922.



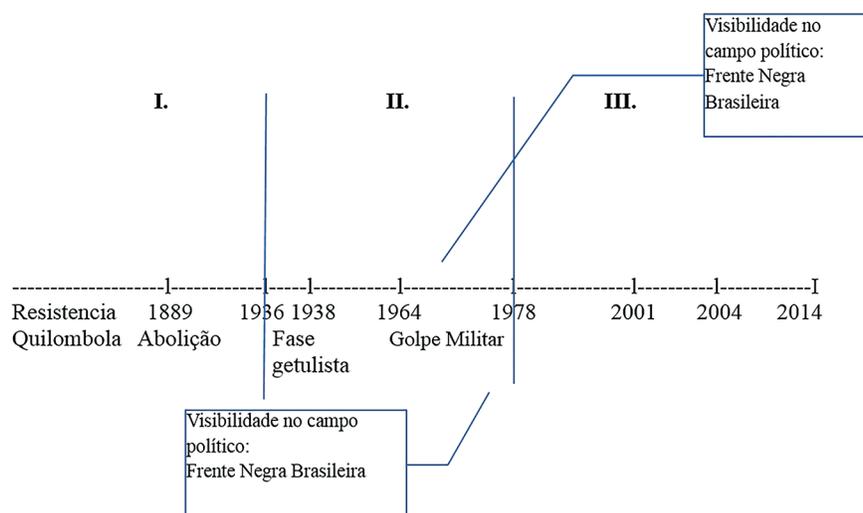
organizado pela livre iniciativa, baseado no modelo americano *farmer*, não havia espaço para negros. Eles ficaram de fora do projeto de “civilização”. No Congresso Universal de Raças de Londres, em 1911, o delegado do governo brasileiro, J. B. Lacerda apresentou o branqueamento da raça como um processo seletivo de miscigenação que, dentro de três gerações produziria uma população essencialmente branca (Lacerda, 1911).

4. Quando as mulheres negras começam a se organizar

Uma das mais notáveis características no interior dos movimentos feministas negros no Brasil é o processo de reconhecimento das próprias sujeitas enquanto grupos sociais. A agência (Sherry Ortner, 2007), aqui, não se estabelece a partir de uma auto-consciência espontânea e, sim, provocada no necessário longo período de questionamentos que podem levar ao reconhecimento de si e, em seguida, a uma identificação e desejo de se unir a outras.

Nos processos de escravidão e nos movimentos de resistência quilombolas, as mulheres tinham papéis de grande importância. Também no período da pós-abolição, formaram-se grupos, sejam dirigidos por homens ou mulheres, mas sempre com a participação de mulheres, em vários estados brasileiros. Domingues (2009) enuncia que a partir do século XX, o movimento feminista negro ganhou visibilidade no palco político. O autor divide a participação da mulher nesses grupos em três fases.

Figura 1. A participação da mulher no palco político





A primeira, a partir da abolição, em 1889, até a fase getulista, marcada pela dissolução do Congresso e pela imposição de uma Constituição e pela extinção dos partidos políticos. Também nesta fase, a Frente Negra Brasileira, pouco antes das comemorações dos cinquenta anos da Abolição em 1938, teve de sair de cena. Dois anos antes, a sigla tinha se tornado o primeiro partido político negro. Em um cenário político mais amplo em que os homens ocupavam as posições dominantes, as mulheres negras formavam suas próprias agremiações.

Já a segunda fase da mulher no movimento negro é caracterizada por Domingues como a compreendida no período de 1945 a 1964, até o Golpe Militar. Mesmo neste período de repressão, grupos de resistência negra persistiram. Um exemplo é o Teatro Experimental do Negro (TEN), que publicou o jornal “Quilombo” com a coluna chamada “Fala Mulher”. As demandas das empregadas domésticas encontrou aqui visibilidade no debate de direitos da mulher negra, que seguia trabalhando em condições similares a da época da escravidão (Domingues, 2009: 29). Outro marco importante é a criação da Associação das Empregadas Domésticas do Brasil, em 1936, que formulou oficialmente a luta pela regularização da profissão. Estiveram em pauta outras temáticas, como o direito à cidadania.

É só na terceira fase (de 1978 até 2001) que a mulher do movimento negro se torna independente dos líderes masculinos, entrando em um processo de formulação da própria luta. O movimento feminista negro⁴ nasce a partir de desejos pela emancipação no mercado de trabalho e pelo fim da discriminação - tópicos do Movimento Negro Unificado (MNU).

Molyneux (2001) nos relembra que a luta por cidadania na América Latina esteve vinculada à experiência colonial, permeada por uma história política de democracia instável e de ditadura militar. Ao mesmo tempo, o colonialismo também gerou uma herança de divisão étnica e desigualdade racializada que retardou a inclusão de negros no cálculo político da cidadania.

As guerras por independência assinalaram um lugar às mulheres no panteão da virtude republicana como mães e guardiãs, apesar de uma realidade mais complexa que deu às mulheres experiências como enfermeiras, seguidoras de tropas e até como soldadas. Os líderes dos movimentos de independência eram liberais, mas não democratas, e imaginavam uma concessão limitada de direitos políticos e somente aos homens. As mulheres seguiam como “cidadãs de segunda classe” até a chegada do século XX sobre a base de que suas virtudes domésticas e “atributos especiais” já eram suficientes. (Molyneux, 2001: 10)

É também pelas portas do ativismo que muitas destas mulheres saem da esfera particular para entrarem, oficialmente, no ambiente público. Se por um lado, esse passo pode fortalecer a realização de uma das demandas feministas, que é a independência financeira, por outro lado, é aí que acontece o enfrentamento direto com diferentes poderes. Seja o poder fático histórico, colonial, racial ou de gênero.

4 Elegemos “feminismo negro” para definir este trabalho para designar o conjunto de discussões e práticas de mulheres de descendência africana que estão organizadas em suas lutas políticas no Brasil.



Do movimento feminista branco com necessidades de realização no trabalho, direito ao divórcio e aborto, nasce a identidade de um movimento ocidental e baseado no discurso da família. Andrew Canessa remonta à colonização para lembrar que, ao adquirir um pedaço de terra, o novo proprietário da fazenda, automaticamente, detinha o direito de posse da mulher que ali vivesse (2013: 75).

Este tipo de relação de poder teve sérias consequências étnico-raciais. A mulher indígena e negra esteve em oposição ao lugar da mulher branca portuguesa. As relações familiares dentro da Casa Grande era de constante tensão, com inúmeras fugas, brigas, assassinatos e relações de ciúme entre a mulher branca e a mulher negra, também objeto sexual do dono da fazenda (Giacomini, 2013). O processo de construção da nação brasileira esteve assentado em tradições patriarcais em que a mulher, como parte da propriedade do homem juntamente com a terra, ganhava importância apenas no ambiente doméstico, para a reprodução. Com um modelo de identidade nacional branco, os filhos miscigenados serviam de demonstração do poder masculino sobre a propriedade.

Mesmo os discursos sobre igualdade de gênero dos anos 1960 eram brancos, gerando hierarquias de etnia dentro da própria organização dos movimentos. Sem espaço em um discurso nacional branco ou mestiço, as mulheres negras tiveram de formar núcleos próprios e muito locais no seu ativismo, tanto quanto as indígenas. Sem direito a propriedade, as mulheres negras no Brasil não tiveram papel no sistema econômico, muito menos político.

Conforme Joselina Silva descreve na obra “O Movimento Negro Brasileiro. Escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil”, as raízes da luta das feministas negras estão no movimento negro brasileiro: “Uma parte expressiva da intensa articulação do movimento brasileiro em diferentes períodos pode estabelecer-se a partir de gerações formadas desde os Quilombos ou sobre sua referência” (2011: 8).

5. Poderes fácticos: O que são?

Podem ser encontradas poucas referências sobre o termo “poderes fácticos” nos livros de língua portuguesa que circulam no Brasil. As primeiras menções foram cunhadas por José María Riaza Ballesteros (1983) e empregadas para discutir a realidade espanhola. Mas um dos conceitos mais usados hoje ainda é o proposto em 1990 pelo autor também espanhol José Cavero. Ao publicar “Los poderes fácticos en la democracia”, Cavero inaugura o conceito para escrever sobre a Espanha pós-1975. Para o autor, poderes fácticos são desempenhados por “aquellos grupos de presión con fuerza o potencia bastante como para alterar el curso normal de los acontecimientos, contrariando incluso decisiones de las instancias o instituciones debidamente acreditadas o con solidez democrática” (Cavero, 1990: 261). Assim como a Igreja, o exército e os bancos também são citados como poderes fácticos por terem exercido papéis cruciais na época em que a Espanha passava pelo fim do franquismo.

Apesar de os poderes fácticos serem exercidos às margens do Estado, não significa que sejam ilegais ou ilegítimos. Consta do segundo relatório sobre a democracia na América Latina, organizado



pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento e apresentado em 2010, que os poderes fáticos na América Latina estão distribuídos entre grupos econômicos do setor empresarial e financeiro, meios de comunicação, igrejas, sindicatos, poderes ilegais, como tráfico de drogas, as organizações da sociedade civil e o setor indígena (Caputo, 2004). A partir do conceito de Dante Caputo, perguntamos quais são os diálogos entre grupos feministas negros e as diferentes formas de exercício dos poderes fáticos. Para responder a esta pergunta, é preciso entender antes quais são as relações hierárquicas das sociedades, admitindo a complexidade dos feminismos e das diferentes condições sociais das mulheres e suas expressões enquanto coletividade.

Os movimentos feministas brasileiros estão inscritos em diferentes mecanismos de exclusão. No caso do movimento feminista negro, que tomaremos como exemplo, é preciso buscar entender como a cor da pele foi se transformando em signo da inferioridade ao longo dos anos - dentro e fora do País.

Sabendo que as bandeiras do feminismo são muitas, Sonia Alvarez chama a atenção para os riscos à diversidade que pode representar a colaboração entre o Estado e os movimentos feministas. Para a autora, esta aproximação pode interferir na dinâmica dos diferentes grupos. Da mesma forma, o boom das ONGs causaria um distanciamento tanto da base das articulações quanto do senso comum político.

6. Análise da cartografia

A experiência prática de pesquisar movimentos feministas no Brasil nos levou à certeza de que seria impossível cartografar ou mesmo listar todos grupos que representam diferentes movimentos feministas no Brasil. Em um espaço de tempo de duas semanas, encontramos cem grupos na Internet. A partir de então, construímos um panorama de “causas vigentes”. Para uma melhor compreensão, organizamos as informações em tabelas. E destes, fizemos um recorte para análise do universo de demandas de grupos feministas negros (conforme o tabla 1 deste trabalho). Nossa observação esteve, basicamente, centrada em três aspectos: Localidade e processos, tipo de instituição e identidade dos grupos.

Ao fim, confirmamos a hipótese de que as demandas de mulheres negras são diferentes das mulheres brancas. A educação ainda é uma questão latente, assim como a maternidade e o trabalho, sempre vinculados aos problemas de classe e dificuldades de acesso à infra-estrutura básica, como creches. O enfrentamento do racismo, do sexismo e da lesbofobia persiste como tema candente. Assim como a busca pela inclusão de mulheres que vivem nas áreas rurais. Também podem ser destacados a defesa e a garantia dos direitos humanos e da cidadania da população negra (como as demarcações de território e o combate à violência), bem como a divulgação de sua cultura e religiosidade e acesso aos direitos sexuais e reprodutivos (posicionamento em relação à criminalização do aborto).

Chamou a atenção o fato de que poucos sites, páginas ou blogs são bilíngues. Demonstrando que os grupos estão mais preocupados em atender um público nacional. Ao mesmo tempo, a maioria dos conteúdos é formada por *posts* informais, redigidos por mulheres que se auto-representam como blogueiras negras feministas. Poucos têm vínculo acadêmico e atualizam seus conteúdos de forma



sistemática e diária. Enquanto uns estão mais focados na divulgação de programações e projetos outros são politicamente engajados, escrevendo sobre a agenda de assuntos do dia. O aspecto noticioso e opinativo acaba emprestando caráter denunciativo aos blogs. Outra característica forte é a disponibilização de livros e artigos online, com acesso irrestrito e gratuito ao conteúdo.

Apesar de haver significativa presença de sites, páginas e blogs na Internet, sabemos que nem todos os Estados aparecem como ativos neste campo. Conforme mostra o mapa (no anexo deste trabalho): São Paulo, Bahia (outros Estados do Nordeste), Minas Gerais e Brasília continuam liderando o ranking de atividades postadas na Internet, pelo menos a partir desta amostragem. Também percebemos que nem todos os grupos se auto-denominam “feministas”, apesar de terem lutas e interesses semelhantes às mulheres que se posicionam politicamente desta forma.

7. Considerações finais: Movimento afrodescendente - sua emergência e atualidade

Seja marchando nas ruas ou publicando artigos em blogs, as mulheres negras não se movimentam sozinhas. Transformar este processo em conhecimento físico não foi um desafio superado, visto a dinamicidade do campo. Assim, este exercício passa a ser um ponto de partida para outras pesquisas que se ocupem em entender “Como”, “Por que” e “Onde”.

No sentido de mostrar os fluxos e contrafluxos das diferentes correntes, remetemo-nos às marchas mundiais de mulheres, que caminham para várias direções, mas com destinos e formulações similares. Em face destas constatações, perguntamos se é necessário criar novos tipos de feminismos, mais preocupados com as questões que envolvam raça e etnia.

A crítica comum ao feminismo euro-norte-americano ainda é à atenção à política sexual da classe média branca em detrimento a assuntos de raça e classe social. Assim, feministas de países considerados mais prósperos não compartilham das mesmas convicções que as mulheres de lugares dependentes dos pontos de vista econômico, político e cultural.

Seria preciso formular novos interesses e estratégias baseados na autonomia, geografia, história e cultura. Os que não podem se representar devem ser representados? A resposta é “sim”, quando vemos que o Brasil ainda amarga em péssimas colocações quando o assunto é igualdade de remuneração no trabalho. Ainda vista como “cuidadora natural” da família, a mulher não é considerada a trabalhadora “ideal”. Para a realização de uma efetiva igualdade de gênero, são necessárias mudanças sociais. E para que haja mudanças, políticas públicas se fazem necessárias. Aqui, chamamos a atenção também para ações locais.

Demarcar espaços é uma forma de fazê-los existir. Quando dispomos o processo de troca de saberes no tempo e no espaço, mostramos como esses movimentos de “reconceitualizam”. Admitindo que esses espaços sociais são móveis, somos capazes de reanalisar noções de Norte e Sul, como também noções construídas de “modernidade e atraso”.



Se até aqui, os mapas nos ajudaram a entender parâmetros culturais de nações em construção, assim com os relatos de viagem, cartas, periódicos, ideias, operações militares e movimentos civilizatórios, acreditamos que seja válida a discussão sobre como se criou uma “história transatlântica” para o estudo de ações e saberes entre a Europa, América Latina, África e Ásia. E perguntamo-nos se, agora, esta mesma rede também não é utilizada como uma forma de descolonizar o conhecimento.

Acreditamos que escrever sobre os movimentos feministas negros no Brasil a partir de uma universidade europeia nos dá a chance de abrir novas margens de negociação entre continentes. E, ao mesmo tempo, analisar como foram sendo alteradas as relações de poder entre os/as atores/atrizes e as instituições desses países. Ou como esses/as atores/atrizes contribuem para a reconstrução de redes científicas.

Tabla 1. Os grupos feministas negros no Brasil

Localidade e processos	Atrizes/Atores	Instituição	Objetivos e interesses	Forma de organização	Identidade	Nome do grupo
(A) Bahia	Blogueiras com diferentes idades, profissões e graus de escolaridade.	Blog e Livraria virtual.	Educação, direitos sexuais e reprodutivos, racismo, sexismo, violência doméstica, consumo, aconselhamento psicológico para mulheres.	Encontros, cursos, redação de blog.	Feminista	Blogueiras Negras (blogueirasnegras.org)
(B) Pernambuco	Acadêmicas, professoras ou	Instituto, ONG, centro,	Direitos humanos, educação, comunicação, saúde, mercado de trabalho, pesquisa, escravidão, segurança (violência praticada pelo Estado).	Organização de congressos, oficinas, projeto de pesquisa.	Gênero, mulher. Característica religiosa (Yorubá) e de bem estar, luta institucional contra o racismo e o sexismo.	Casa de Cultura da Mulher Negra (www.casadeculturadamulhernegra.org.br)
(C) Ceará	professores, estudantes.	casa, redes de movimentos feministas.	Desenvolvimento sustentável, vigilância às formas de discriminação étnico-racial e de gênero, defesa dos direitos humanos e da cidadania da população negra.	Organização em defesa dos direitos humanos e bens comuns.	Bandeiras da equidade e justiça.	Inegra – Instituto Negra do Ceará (inegrace.wordpress.com/author/inegrace/)
(D, E) São Paulo						Geledés (www.geledes.org.br)
(F) Rio Grande do Sul						Fala Preta (www.abong.org.br)
(G) Minas Gerais						Maria Mulher – Organização de Mulheres Negras (www.mariamulher.org.br)
(H) Rio de Janeiro	Profissionais liberais, políticos/as, antropólogos/as, mestres/as ou doutores/as.	ONG	Combate ao racismo, sexismo, direitos da mulher negra, pesquisa científica.	Busca de recursos, organização de eventos.	Gênero, mulher. Política pública para mulheres negras.	Mulheres em União – Centro de Apoio e Defesa dos Direitos da Mulher
(I) Bahia	Mulheres graduadas (da pedagogia à contabilidade)	ONG	Autonomia econômica, qualidade de vida da(o)s cidadã(o)s baiana(o)s, comercialização de produtos e serviços da Econômica Solidária (Ecosol), implementação de políticas públicas que promovam a equidade de raça e gênero.	Fundo Nacional de Assistência Social, Fundo Nacional de Saúde e formação continuada de professores.	Individual x coletivo, sistema de saúde.	Criola (www.criola.org.br)
						Odara – Instituto da Mulher Negra (uniartcj.blogspot.de/p/odara-instituto-da-mulher-negra.html)



(H) Rio de Janeiro	Profissionais liberais, políticos/as, antropólogos/as, mestres/as ou doutores/as.	ONG	Combate ao racismo, sexismo, direitos da mulher negra, pesquisa científica.	Busca de recursos, organização de eventos.	Gênero, mulher. Política pública para mulheres negras.	Criola (www.criola.org.br)
(I) Bahia	Mulheres graduadas (da pedagogia à contabilidade)	ONG	Autonomia econômica, qualidade de vida da(o) cidadã(o)s baiana(o)s, comercialização de produtos e serviços da Econômica Solidária (Ecosol), implementação de políticas públicas que promovam a equidade de raça e gênero.	Fundo Nacional de Assistência Social, Fundo Nacional de Saúde e formação continuada de professores.	Individual x coletivo, sistema de saúde.	Odara – Instituto da Mulher Negra (uniartcj.blogspot.de/p/odara-instituto-da-mulher-negra.html)
(J,K) Goiás, (L) Amapá, (M) Paraíba, (N) Brasília, (O,P) Bahia, (Q) Sergipe, (R) Pernambuco, (S) Ceará, (T) Minas Gerais, (U) Pará	Mulheres com diferentes profissões e formações, incluindo empregadas domésticas, integrantes de fórum, sociedade, instituto ou coletivo.	ONGs, grupos com blogs ou mesmo sem representação na Internet.	Inclusão de mulheres negras do campo na cidade, democracia, combate à pobreza, direitos humanos e lesbianidade e cidadania. Melhoria das condições de vida de mulheres que vivem nas ruas.	Realização de projetos. Ações e encontros da Rede de Mulheres Negras. Capoeira, oficinas, palestras e Programa de rádio Odara.	Gênero, mulher. Filosofia de Paulo Freyre, proteção e identidade da ancestralidade africana, educação de professoras.	Mulheres Negras Dandara no Cerrado (mulheresnegrasdandanocerrado.blogspot.com), Grupo Malunga (http://grupomalunga.blogspot.com), Imena (http://www.abong.org.br/associada.php?id=289), Bamidelê (http://negrasbamidele.blogspot.com), Fórum de Mulheres Negras do DF (http://forumdemulheresnegrasdf.blogspot.com), Grupo de Mulheres Negras Felipa de Sousa, Odara (http://institutoodara.org.br), Organização de Mulheres Negras Maria do Egito, Uiala Mukaji, Nzinga (www.nzinga.org.br), Caces (www.mulheresemovimentos.com.br/p_caces.html), Centro de Estudos e Defesa do Negro do Pará (www.cedenpa.org.br)
(V) Porto Alegre (Morro Maria da Conceição)	Mulheres em diferentes posições (professora, psicóloga, enfermeira, assistente social, historiadora).	Associação Cultural de Mulheres Negras.	Divulgação da cultura, preocupação social. Promoção de políticas públicas articuladas de ONGs de mulheres negras brasileiras.	Consciência política, participação em congressos, redação em blog.	Associação de mulheres. Cidadania e solidariedade, igreja e clube das mães.	Associação Cultural de Mulheres Negras (www.acmun.org.br)
(X) São Paulo (Vila Brasilândia e Pirituba)	Coletivo de Mulheres da Periferia que atuam nos subdistritos.	Articulação de Mulheres Negras Brasileiras.	Atividades em espaços públicos (Fundação Casa, escolas, CRAS), promoção de saraus literários, discussões e formações relacionadas à saúde, estética, cultura negra e ao gênero.	Blog, organização de encontro de mulheres da periferia.	Promoção de atividades como saraus literários.	Coletivo Cultural Esperança Garcia (http://esperanca-garcia.blogspot.com)

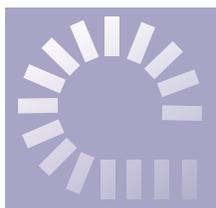


Bibliografía

- Alvarez, Sonia (1988). Politizando as relações de gênero e engendrando a democracia. In: Stepan, A., ed. *Democratizando o Brazil*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Alvarez, Sonia E.; Dagnino, Evelin & Escobar, Arturo (1998) (Eds.). Introduction: The Cultural and the Political in Latin American Social Movements. In: *Cultures of Politics. Politics of Cultures- Revisioning Latin American Social Movements*. Boulder: Westview Press, 1-29.
- Alvarez, Sonia E. (1997). Articulación y transnacionalización de los feminismos latino-americanos In: Alvarez, Sonia Escobar, Arturo y Dagnino, Evelina. *Cultures of Politics/Politics of Cultures: Revisioning Latin American Social Movements*. Boulder: Westview Press. [Trad.: Los feminismos latinoamericanos se globalizan: tendencias de los años 90 y retos para el último milenio].
- Canessa, Andrew (2013). Geschlecht, Sexualität und politische Kraft in (post-)kolonialer Perspektive. In: *Frauen (und) Macht in Lateinamerika*. Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 71-87.
- Caputo, Dante (2004). *A Democracia na América Latina rumo a uma democracia de cidadãos e cidadãos/preparado pelo PNUD-Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*. Santana do Parnaíba, São Paulo: LM&X [Trad.: Mônica Hirts].
- Cavero, José (1990). *Los poderes fácticos en la democracia*. Madrid: Espasa, Crónica.
- Domingues, Petrônio (2009). Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Niterói: Tempo*, 12 (23), 100-122.
- Freyre, Gilberto (1992). *Casa Grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. Rio de Janeiro: Record [28ª ed].
- Giacomini, Sonia Maria (2013). *Mulher e escrava*. Curitiba: Editora Appris [2ª edição].
- Hahner, June (2003). *Emancipação do sexo feminino*. Florianópolis: Editora Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc [Trad. Eliane Lisboa].
- Harvey, David (2001). *Spaces of Capital. Towards a Critical Geography*. Routledge: New York/London.
- Lacerda, J. B. (1911). *Sur les Métis au Brésil*. Paris: Imprimerie Devouge.
- Molyneux, Maxine (2001). *Género y ciudadanía en América Latina*. Trad.: Gender and Citizenship in Latin America: Historical and Contemporary Issues. Women's Movements in International Perspective. London: Latin America and Beyond, 163-202.
- Ortner, Sherry (2007). Poder e Projetos: reflexões sobre a agência. In: Grossi, M.; Eckert, C; Fry, P. (Org.). *Conferências e diálogos: saberes e práticas antropológicas*. Brasília: ABA; Blumenau: Nova Letra.
- Pereira, Amauri & Mendes, Joselina da Silva (2009). *O Movimento Negro Brasileiro. Escritos sobre os sentidos de democracia e justiça social no Brasil*. Nandyala: Belo Horizonte.



- Riaza Ballesteros, José Maria (1983). La democracia y los poderes fácticos. *Fomento Social*, año 37, 152.
- Staudt, Kathleen & Montoya, Gabriela (2009). Violence and Activism at the México-United States Border. In: Jaquette, Jane S. (ed.). *Feminist Agendas and Democracy in Latin America*. Durham & London, 186-207.
- Tuider, Elisabeth, Hans-Jürgen Burchard und Rainer Öhlschläger (2013) (Org.). *Frauen (und) Macht in Lateinamerika*. Baden Baden, Nomos Verlagsgesellschaft.
- Vigoya, Mara Viveros (2013). Die Sexualisierung von raza und die Rassisierung von Sexualität im aktuellen lateinamerikanischen Kontext. IN: *Frauen (und) Macht in Lateinamerika*, Baden Baden, Nomos Verlagsgesellschaft, 21-39.
- Zapata Galindo, Martha (2013). Der Kampf um Geschlechtergerechtigkeit in Lateinamerika. Zur Geschichte eines ungeahnten Erfolges und einer dramatischen Ernüchterung. In: *Frauen (und) Macht in Lateinamerika*. Baden-Baden: Nomos, 53-70.



Empoderamiento de mujeres indígenas en Guatemala: un nuevo enfoque desde las Ciencias Sociales

Karina Lanz Vargas
Freie Universität Berlin

1. Introducción

Al hablar de empoderamiento desde el punto de vista de las Ciencias Sociales, en general se habla de sujetos discriminados o excluidos que se activan para cambiar su situación en aspectos económicos, sociales y/o intelectuales en determinados contextos históricos y culturales. En términos generales, se habla del proceso donde sujetos con poco poder se activan para obtener más poder sobre sus vidas e influencia en lo colectivo (León 1998: 7). Uno de los focos que se le da al concepto se basa en la acción para combatir las estructuras de poder que generan y perpetúan las desigualdades desde categorías como la “raza”, etnia y género entre otras (Moser, 1993, citado en Pozzio 2010: 2). Al referirse solo al empoderamiento de mujeres basado en este foco, pareciera que la literatura solo tomara en cuenta a las desigualdades de género, y al patriarcado como relación de poder a combatir. Es el caso de Srilatha Batliwala (1998), Schuler y Kadirgamar-Rajasingham (1992), Moser (1993), Young (1997) Oakley (2001) y Naila Kabeer (1998, 2001).

Sin querer contradecir que el patriarcado y las desigualdades que éste genera pueda ser un factor común en la realidad de las mujeres a nivel global, pueden existir contextos en los que otras estructuras de poder afecten a las mujeres de forma predominante. Escenarios de conflictos armados por religión o dominación étnica, por ejemplo, podrían representar contextos en los que las mujeres se ven afectadas de forma predominante por otras estructuras de poder, incluso cuando en estos casos, las estructuras que generan las desigualdades de género se recrudecen y empeoran. El siguiente artículo tiene como objetivo mostrar otros factores que pueden caracterizar el proceso de empoderamiento de mujeres y que no tienen que ver con desigualdades de género, aportando de tal manera un nuevo enfoque para ampliación del término empoderamiento de



mujeres. El artículo se basa en una investigación¹ sobre el proceso de empoderamiento de mujeres indígenas en Guatemala luego del conflicto armado que azotó al país por 34 años y que ha sido catalogado por la ONU como genocidio, y que arroja una idea de cómo se pueden llevar los procesos de empoderamiento de las mujeres de minorías en estos contextos.

2. Breve contexto social guatemalteco: El conflicto armado, etapa pos-conflicto y relaciones étnicas

Entender el contexto social que se vive en Guatemala y las luchas y demandas de miles de mujeres en el país, ofrece una idea de los procesos que se han llevado desde la vulnerabilidad en la época del conflicto por el desplazamiento forzado y la violencia sexual como arma de guerra, hasta el activismo, la organización de las bases y la lucha por una sociedad más justa. Muchas de estas mujeres han pasado a un rol protagónico desde varios sectores sociales con demandas por cambios estructurales. Este proceso, al que llamo empoderamiento, es además visible al entender que las mujeres indígenas representan un sector muy excluido de la sociedad. No solo porque han sido víctimas de violencia sexual durante la guerra y siguen siendo víctimas del feminicidio, sino porque encabezan los índices de pobreza y analfabetismo, lo que hace su situación aún más precaria en comparación con mujeres no indígenas.²

2.1. Conflicto armado

Guatemala se vio sumergida en conflicto armado interno que inició en 1962 y que obedeció a la polarización política y social que se venía formando en el país desde mediados de los años cincuenta y que se desarrolló en el contexto de la guerra fría. Finalizó en 1996 con la firma de los acuerdos de paz que incluían a varios sectores tanto del gobierno, como de la oposición incluyendo algunos grupos en resistencia.

El período más violento del conflicto armado se llevó a cabo bajo el mandato de general del ejército Efraín Ríos Montt (marzo 1982 a agosto 1983). Fue en este período cuando se ejecutaron la mayoría de las masacres y matanzas de todo el conflicto y también las desapariciones forzadas y asesinatos de dirigentes opositores. Con el programa “Tierra Arrasada”³ se reforzó y extendió la actividad del ejército contra el “enemigo interno”, como el gobierno llamaba a las personas que

1 Trabajo de maestría de Estudios interdisciplinarios de Latinoamérica, FU Berlin: Influencia de la memoria en el proceso de empoderamiento de mujeres indígenas en Guatemala, por Karina Lanz, 2014. Para el trabajo se realizó un estudio empírico en la Ciudad de Guatemala con ocho mujeres activas desde diferentes escenarios de la lucha social.

2 Según la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL 2014), en el año 2006 la pobreza en Guatemala era de 54,7% y la indigencia de 29%. Mientras el 74,2% de la población indígena o afrodescendiente cuenta como pobre y el 46,8% como indigente, estos indicadores demuestran valores mucho más bajos para el resto de la población, de la que el 43,7% vive en condiciones de pobreza y el 17,9% de indigencia. Es decir, la pobreza entre indígenas o afrodescendientes estaba 19,5 puntos porcentuales por encima del promedio y 27,4 puntos del resto de la población.

3 Se refiere a la política de totalización o ampliación de la guerra, empleando más recursos en la lucha contra los grupos guerrilleros, lo que llevó a destrucción total de numerosas aldeas.



formaban o apoyaban a grupos guerrilleros.⁴ El enemigo interno, sin embargo, también eran los campesinos y sus familias, en su mayoría indígenas mayas, que muchas veces fueron vistos como cómplices o partícipes de los grupos armados (Eper/Kepger, 2014: 55-56), lo que para la Comisión de Esclarecimiento Histórico (CEH) se basaba en prejuicios racistas (CEH, 1999: 29). El conflicto armado en Guatemala dejó un saldo aproximado de 45.000 desaparecidos, 200.000 muertos mayormente civiles y más de 650 matanzas (Balsells Tojo, 2000: 25). Según la CEH y el proyecto REHMI,⁵ el 93% de las víctimas fueron causadas por las fuerzas del Estado (CEH, 1999e: 25).

Uno de los aspectos del conflicto que se ha salido a relucir a partir de proyectos de esclarecimiento histórico posteriores a la firma de los acuerdos, es la utilización sistemática de la violencia contra la mujer: “La violación sexual se practicó durante las masacres, siendo en la mayoría de los casos la antesala de la muerte.” (Mendía Azkue y Guzmán Orellana, 2012: 9)

En el informe “Guatemala: Memoria del Silencio” de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico (CEH), se registraron 1.465 casos de violencia sexual,⁶ que representan el 3,4% del total de las violaciones a los derechos humanos. Según el informe, de estos 1.465 casos, el 89% fueron perpetrados por miembros del ejército (CEH, 1999c: 24/Párr. 2393).

Como en otros conflictos armados, se cree que la violencia contra las mujeres es una práctica sistemática como castigo o demostración de poder contra el bando enemigo. En Guatemala, las agresiones sexuales comenzaron a practicarse sobre todo en contra de mujeres activas en movimientos sociales o políticos en oposición al régimen, para luego masificarse y extenderse hasta finales de esa década. Así lo expresan Méndez y Barrios-Klee:

Durante el conflicto armado el ejército utilizó la violencia sexual como arma de guerra para castigar, expresar dominio y generar terror. Como castigo, la violencia sexual tuvo un doble propósito. Primero, estuvo dirigida a someter a las mujeres que se atrevieron a participar en las luchas sociales y políticas contra el sistema dominante. Segundo, las mujeres fueron violadas como una demostración de poder sobre los hombres enemigos, que en el imaginario patriarcal son considerados como dueños del cuerpo de las mujeres. Al mismo tiempo, la violencia sexual fue utilizada como estrategia para generar terror en las comunidades de apoyo a las fuerzas que intentaban transformar el sistema social construido a favor de la minoría económica dominante. (Méndez y Barrios-Klee 2010: 92)

4 El término se empleaba como oposición al “buen guatemalteco” que era básicamente aquel que apoyaba las políticas de gobierno. Véase Epe/Kepger 2014.

5 El así llamado “Informe REMHI” fue un informe del Proyecto Interdiocesano “Recuperación de la Memoria Histórica” que analizó varios miles de testimonios sobre violaciones de los derechos humanos ocurridas durante el conflicto armado interno en Guatemala. Se publicó bajo el título “Guatemala: Nunca más” (ODHAG 1998) en cuatro tomos que abordan (I) el “Impacto de la violencia”, (II) “Los mecanismos del horror”, (III) “El entorno histórico” y (IV) las “Víctimas del conflicto”. El 26 de abril de 1998, dos días después de la presentación de dicho informe, uno de sus autores principales, el obispo Juan Gerardi Conedera, fue asesinado en Guatemala.

6 El 99% de las agresiones sexuales se produjo a mujeres (CEH 1999c: 19/Párr. 2376), y de este porcentaje, el 80% fue contra mujeres indígenas (CEH 1999c: pp.23/Párr. 2388 y siguientes).



El fin del conflicto armado no significó el fin de la violencia sexual; este sigue siendo un gran problema en la realidad de muchas mujeres de los diferentes sectores sociales en Guatemala.

2.2. Etapa posconflicto

La firma de los acuerdos de paz trajo avances políticos y sociales, abriendo espacios para la diversidad política, visibilizando las desigualdades como las étnicas y de género para facilitar su erradicación y disminuyendo los índices de analfabetismo, entre otros (Méndez/Barrios-Klee, 2010: 13). Sin embargo, desde el comienzo hubo incumplimiento en otros aspectos e incluso en algunos casos han ido empeorando, como la pobreza, la delincuencia y el crimen organizado (género para facilitar su erradicación y disminuyendo los índices de analfabetismo, entre otros (Méndez/Barrios-Klee, 2010: 16-17). Según el Banco Mundial, en el año 2013 Guatemala encabezó los índices de desnutrición y mortalidad infantil en Centroamérica y se concentra en los municipios de población mayormente indígena.

La violencia contra la mujer sigue siendo uno de los problemas más alarmantes en la actualidad guatemalteca. Según la organización Médicos Sin Fronteras, los casos de violencia sexual reportados son tan altos como los países en situación de conflicto armado (Médicos, 2009: 10). Hasta el año 2006, obtuvo el índice de feminicidio⁷ más alto del continente (CCPDH 2006) y en el año 2013 el más alto de Centroamérica con un saldo aproximado de 66 mujeres asesinadas por mes (Equipo 2013: 11). Según este informe, el crimen organizado y las bandas delictivas llamadas “Maras” han empeorado la situación de feminicidio en el país (Ob. cit.: 11). El sistema judicial guatemalteco parece no estar enfrentando efectivamente esta situación en vista de que la impunidad en estos casos llega al 98%; “en Guatemala el sistema de seguridad y justicia está colapsado. Éste no investiga, no lleva a juicio ni castiga a los perpetradores.” (Méndez/Barrios-Klee 2010: 83)

Sin embargo, a nivel de organizaciones no gubernamentales y sobre todo a nivel comunitario y desde las bases surge un gran número de éstas desde el fin del conflicto armado, con el objetivo de mejorar la situación social del país. Muchas se enfocan en defender los derechos de las mujeres y de los pueblos indígenas y estimular la participación social y política (Méndez/Barrios-Klee, 2010: 79). Uno de los avances más notorios a nivel social ha sido la reflexión y conciencia de género y sobre todo la participación y el protagonismo de las mujeres indígenas (Méndez/

7 “Feminicidio” (del inglés: Femicide) describe en términos generales el asesinato de mujeres por ser mujeres, normalmente “motivado por odio, desprecio, placer o un sentido de propiedad de la mujer”, como lo definieron Diana Russell y Jane Caputi (Russel 2006: 77). Fue acuñado por primera vez por Diana Russel y Jill Radford en 1976. El término fue adaptado del inglés al castellano, sobre todo por la investigadora mexicana Marcela Lagarde, quién diferenció al “feminicidio” del “femicidio” porque el segundo “no incluye el análisis de la construcción social de la violencia y tampoco el papel del Estado, entre otras cosas (...). El feminicidio pondera la responsabilidad del Estado y plantea como en toda violencia contra las mujeres la necesidad de una política de Estado para erradicarla” (Santoro 2014). En 2014, la Real Academia Española aceptó incluir el término “feminicidio” en la 23a edición de su Diccionario de la lengua española (Ob. cit.).



Barrios-Klee, 2010: 79). En esta complicada realidad social, se puede observar el protagonismo de muchas mujeres indígenas que se organizan desde diferentes sectores y luchan por los derechos de las mujeres y de los pueblos indígenas por el acceso a la tierra y a los recursos naturales, por la recuperación de la memoria y por la reivindicación a los familiares de los desaparecidos y asesinados durante la guerra, entre otras.

2.3. Relaciones étnicas

Guatemala es un país muy marcado por las relaciones coloniales entre los conquistadores españoles y la población originaria que vivió y sufrió siglos de opresión, discriminación, explotación y exterminio. En la actualidad, Guatemala vive una separación étnica⁸ marcada y evidente cuando se analizan e interpretan las estadísticas de pobreza, analfabetismo y representación histórica gubernamental. Esa situación proviene de las relaciones desiguales de poder en la época colonial, cuando el origen racial determinaba la posición de los grupos en la sociedad (Jelin, 2014: 16). Hasta hoy las relaciones desiguales surgidas a través de la dominación étnica en el contexto del colonialismo marcan las estructuras tanto de la sociedad como del Estado. Destaca Richard Adams en un informe para la CEPAL, que

la revolución de 1944 terminó formalmente con la era liberal de trabajo forzado y de desigualdad promovida por el Estado, pero el avance hacia una relativa igualdad ha sido frenado por un Estado que está fundamentalmente en manos de no indígenas para los cuales la igualdad significa la asimilación de los indígenas a la sociedad nacional. (Adams 2005: 7)

Es decir, hasta hoy en día Guatemala es un país con una población indígena alrededor de 40% de la población que no tiene casi representación en el gobierno y en las instituciones del Estado mientras sufre más pobreza, desempleo y peores condiciones de salud que la población no indígena. Es por esto que la cuestión étnica en Guatemala no solo se refiere al hecho que si una persona se identifica como miembro de un grupo étnico u otro; también implica una posición muy desfavorable para estás

8 Para un acercamiento al concepto de la etnicidad véase Malgesini y Giménez (1994): “[L]a conceptualización de lo étnico por parte de Ringer y Lawless (1989) supone una buena síntesis de las posiciones anteriores al tomar en consideración conjuntamente: 1) la definición interna de la distintividad étnica (su *we-ness* en inglés, que podríamos traducir por su notredad) y 2) la designación societaria externa de la distintividad étnica y racial (su *they-ness*, que podríamos traducir por su otredad)” (Giménez, 1994: 181). Malgesini y Giménez destacan siete elementos definitorios de la etnicidad: Primero, sentimiento de pertenencia o de ser parte de un grupo, identificarse con el mismo. Segundo, el sistema clasificatorio que comprende varios criterios o características en comunidad como el idioma, la vestimenta, la religión etc. Tercero el mecanismo de segmentación, lo que significa que en determinados contextos, las estructuras étnicas podrían tener más importancia que las clases sociales. Cuarto es su característica subjetiva, como resultado de la construcción social. Otro elemento sería el estatus, pertenecer a una etnia conlleva un estatus adscrito, es decir, no adquirido sino otorgado, y que va relacionado mayormente con la posición social. La multidimensionalidad es otro elemento, se puede manifestar en la identidad cultural o política, es decir, en el lenguaje, vestimenta etc. o al activismo político de los grupos siendo esto una parte distintiva de su identidad adscrita o adquirida. Y el último elemento sería el mecanismo dinámico y cambiante, este tiene que ver dinamismo de las etnias y su interpretación tomando en cuenta sus contextos. (Malgesini y Giménez 1999: pp.164)



personas. En ese sentido hay que destacar la relativa separación de los indígenas de los “ladinos”, como se denomina en Guatemala los no indígenas. Las relaciones entre “ladinos” e indígenas ha sido un campo de estudio en Guatemala, teniendo todos en común la discriminación y represión que viven los indígenas en comparación a otros grupos (Macleod, 2013: 32). Colonialismo interno, discriminación étnica o racismo son algunos de los nombres que se le han dado en Guatemala a las relaciones de dominación entre grupos étnicos, en el caso específico del país, entre indígenas y ladinos.

3. Empoderamiento

Como lo comenté anteriormente, muchas mujeres indígenas guatemaltecas han pasado de la vulnerabilidad a un rol protagónico desde varios sectores sociales con demandas por cambios estructurales. Si basamos el proceso de estas mujeres en los conceptos de empoderamiento desarrollado por Neila Kabeer (2001: 18) y Srilatha Batliwala (1998: 194), se podría decir que esta transición por la que han pasado muchas mujeres indígenas en Guatemala se llama empoderamiento.

El término empoderamiento es vinculado con el “tener poder” y con la “falta de poder”. Lukes (1974) señala que existen tres tipos de poder, el “poder de”, el “poder sobre” y un tercero que el autor no le ha puesto nombre pero que ha sido también llamado como “poder desde adentro” (Kabeer 1998: 121). El primero de ellos es el poder de tomar decisiones en un conflicto aun cuando estas decisiones afecten a otros actores involucrados en el conflicto. El segundo lo describe como la capacidad para tomar decisiones, incluso en los temas que se han normalizado e institucionalizado y donde se supone que no hay cabida a decisiones (Kabeer 1998: 122). Un ejemplo desde la perspectiva de género puede ser las tareas domésticas asignadas a las mujeres que “están tan institucionalizadas en las reglas y las prácticas cotidianas, que parece ser un aspecto no negociable” (ob. cit.). Cuestionar dichas estructuras institucionalizadas e intentar cambiarlas, significa tener un “poder sobre” algo que normalmente no es puesto en duda por ser “naturalizado”, una condición social que es percibida como natural.

El tercer poder que expone Lukes va más allá de la toma de decisiones y supone la identificación y concientización sobre las desigualdades que normalmente no generan un conflicto entre actores con poder y actores con menos poder, porque no son fáciles de identificar. Este poder facilitaría el reconocimiento de las estructuras de poder, que a su vez

se mantienen porque los varios actores – tanto los dominantes como los subordinados – aceptan las versiones de la realidad social que niegan la existencia de las desigualdades o afirman que éstas son resultado de la desgracia personal y no de la injusticia social. (Shklar 1991, citado en Kabeer 1998: 123)

Por lo que el poder según Lukes va desde la toma de decisiones en conflictos visibles (“poder de”), pasando por la toma de decisiones que desafíen los roles o las tareas normalizadas (“poder sobre”), hasta la identificación y no aceptación de las relaciones de subordinación (“poder desde adentro”).



De esta aproximación al término “poder” surgen diversas perspectivas entre quienes trabajan en el concepto de empoderamiento. Pozzio en su artículo del 2010 señala que de esta base se desarrollaron dos enfoques que si bien no entran en contradicción, no van por el mismo camino. Uno de ellos define al empoderamiento como el control sobre los recursos colectivos e individuales y es la base para los conceptos que se utilizan sobre todo dentro de los programas de desarrollo (véase Durston, 2000) y se fundamenta principalmente en el primer concepto de poder de Lukes, el “poder de”. Desde esta perspectiva se piensa que a través de tener acceso a recursos materiales se logra la autonomía necesaria para el cambio de la situación de dependencia y vulnerabilidad de las mujeres. Sin embargo el enfoque parece basarse solo en recursos materiales y es además criticado ya que tener acceso a ellos no necesariamente empodera y no representa una solución a largo plazo a las desigualdades estructurales (Moser, 1993 en Pozzio 2010: 2), como por ejemplo las desigualdades de género que genera el patriarcado.⁹

Es en este aspecto donde se desarrolla la otra visión del concepto que va dirigida hacia la acción para “una transformación de las estructuras de subordinación” (Ob. cit.), y que está basada mayormente en el segundo y tercer concepto de poder de Lukes. El empoderamiento sería entonces

un proceso orientado a cambiar la naturaleza y la dirección de las fuerzas sistemáticas que marginan a la mujer y a otros sectores en desventajas en un contexto dado. (Sharma 1991 en Batliwala 1998: 193)

De este enfoque del concepto también surgen discusiones acerca del desarrollo de los procesos para cambiar las estructuras de poder que generan las desigualdades de género. En estos debates surgen opciones desde la abolición de la división sexual del trabajo y la institucionalización de la lucha en contra del patriarcado (Batliwala, 1998) hasta la participación activa de mujeres en trabajo colectivo desde las bases (Pozzio, 2010). Pero en general, las discusiones e ideas se enfocan en procesos para reconocer y contrarrestar el patriarcado.

Una estrategia que podría ayudar a distinguir otras estructuras de dominación con respecto al empoderamiento de mujeres, sería entender sus intereses estratégicos. Esta idea surge desde los movimientos feministas como crítica a los programas de desarrollo: la distinción de los intereses prácticos y estratégicos de las mujeres. Sobre esta crítica es que Molyneux (1985) y más tarde Young (1993) explican la diferencia entre lo que llaman “intereses prácticos” e “intereses

9 Sin profundizar más en los debates sobre el término “patriarcado”, para esta investigación tomo como referencia el concepto de patriarcado como está definido en el Diccionario de estudios de Género y Feminismos (Fontenla 2007): “En términos generales el patriarcado puede definirse como un sistema de relaciones sociales sexo-políticas basadas en diferentes instituciones públicas y privadas y en la solidaridad interclases e intragénero instaurado por los varones, quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de su fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia.” Habría que resaltar, sin embargo, que el hecho de que la definición incluye formas de opresión “individuales y colectivas” no implique necesariamente que cada individuo ejerce tal presión – al menos no conscientemente –, aunque como parte del grupo social beneficiado por el sistema patriarcal, es decir, por ser hombre, se beneficie de estas relaciones de poder.



estratégicos” de las mujeres. Los intereses prácticos, también relacionados con la condición de las mujeres, vendrían siendo el ingreso monetario, salud, educación, nutrición etc. Young piensa que cubrir estos intereses no debería ser el objetivo final, ya que no necesariamente significa estar empoderada e incluso, podría obstaculizar el proceso de toma de consciencia con respecto las “estructuras reforzadas, menos visibles pero más poderosas, de subordinación y desigualdad” (Young, 1993). La autora argumenta que concentrarse solo en resolver las necesidades del “día a día”, podría invisibilizar las necesidades profundas que causan las desigualdades estructurales y por lo tanto podría limitar la concientización y retardaría el proceso de empoderamiento. El objetivo final debería ser, según las autoras, cumplir con los intereses estratégicos, que se ven relacionados más bien con la posición social de las mujeres, lo que conllevaría a la solución a largo plazo de la exclusión, discriminación o subordinación de las mujeres.

Mientras Kabeer (2012: 6) argumenta que la distinción entre intereses prácticos y estratégicos “en parte ayudó a capturar algunas de las diferencias y características comunes entre mujeres dentro de un contexto dado”, Srilatha Batliwala (1998) descarta que el término empoderamiento tenga que combinar los intereses prácticos a los estratégicos, ya que el primero no necesariamente conlleva al segundo. Los intereses estratégicos se ven íntimamente relacionados con los diferentes contextos, la cultura, clase, “raza” y/o etnia, aunque los grupos feministas creen que existen similitudes globales indiferentemente de los contextos, como por ejemplo:

El control masculino del trabajo de las mujeres; el acceso restringido de las mujeres a los recursos económicos y sociales valiosos y al poder político [...], la violencia masculina y el control de la sexualidad. (Young 1993: 103)

Todos ellos, se relacionan directamente con el patriarcado. La relación de los intereses estratégicos con las desigualdades de género se ve incluso en los análisis teóricos basados en investigaciones empíricas desarrolladas en varios países del sur de Asia y Africa, donde la dominación étnica también podría jugar un rol importante en la vida de las mujeres. Los conceptos de Batliwala (1998) y Kabeer (1998) son un ejemplo de ello. Batliwala define al empoderamiento de la siguiente forma:

El rasgo más sobresaliente del término empoderamiento es que contiene la palabra poder, la cual, para evadir debates filosóficos, puede ser ampliamente definido como el control sobre los bienes materiales, los recursos intelectuales y la ideología. Los bienes materiales sobre los cuales puede ejercerse el control pueden ser físicos, humanos o financieros, tales como la tierra, el agua, los bosques, los cuerpos de las personas, el trabajo, el dinero y el acceso a éste. Los recursos intelectuales incluyen los conocimientos, la información y las ideas. El control sobre la ideología significa la habilidad para generar, programar, sostener e institucionalizar conjuntos específicos de creencias, valores, actitudes y comportamientos, determinando virtualmente la forma en que las personas reciben y funcionan en un entorno socioeconómico dado. (Batliwala, 1998: 191-192)



Desde el punto de vista de género, la autora define el empoderamiento como el conjunto de actividades de mujeres desde lo individual a lo colectivo que retan el patriarcado y sus implicaciones, que transformen la institucionalización de las desigualdades de género y sociales y que proveen a mujeres de las herramientas necesarias para lograr el acceso y control de los recursos materiales y de la información (Batliwala 1998: 194).

Naila Kabeer, destaca que el concepto de empoderamiento se basa fundamentalmente en la capacidad de elegir, lo cual implica que la falta de esa capacidad significa ser “desempoderada” (disempowered) (Kabeer 2001: 18). Su definición del empoderamiento es:

Empoderamiento por lo tanto se refiere a la expansión de la capacidad de personas de hacer elecciones estratégicas de vida en un contexto donde tal capacidad se les fue denegado anteriormente. (Kabeer, 2001: 19)

Para la autora, el empoderamiento tiene tres características fundamentales: Recursos, agencia y logros. Los recursos generarían las condiciones necesarias para que se pueda dar el empoderamiento; la agencia apunta a disposición de las mujeres a la acción; y los logros al impacto de sus acciones. Estas características son elementos del mismo proceso y se interrelacionan e influyen entre sí.

Enfocándose en la posibilidad de elegir en el contexto de relaciones de poder, Kabeer también resalta que eso requiere que a) hayan alternativas disponibles a elegir y b) que las elecciones sean de relevancia, es decir, “elecciones estratégicas de vida” (*strategic life choices*).

Con respecto a las alternativas de elecciones, destaca que lo que se busca no son simplemente diferencias en la elección, sino desigualdades, porque la mera existencia de diferencias no significa necesariamente que las elecciones hayan sido tomadas por falta de alternativas – también pueden ser producto de preferencias personales (Kabeer 2001: 22). Por tal razón es importante “desenredar diferenciales que reflejan diferencias en preferencias y prioridades de aquellos que expresan una denegación de elección” (Ob. cit.). Este asunto se vuelve aún más complejo por el hecho mencionado anteriormente de que existen versiones de la realidad social que son internalizadas o naturalizadas y así aceptadas tanto por los subordinados como por los tenedores de poder que se benefician de tal relación – Pierre Bourdieu lo conceptualizó bajo el término “doxa” que se refiere a las tradiciones y la creencia que existen más allá del discurso o el razonamiento, “no discutido, no nombrado, admitido sin razonamiento o escrutinio” (Bourdieu 1977, en Kabeer 2001: 25).

Esto apunta a que para tomar decisiones en el sentido que se le da en el término de empoderamiento, se debe tener el poder para distinguir las relaciones de subordinación, en circunstancias que están tan naturalizadas e internalizadas en grupos sociales, que muchas veces no generan situaciones de conflicto; esto se podría comparar con el anteriormente mencionado tercer poder de Lukes.

En contextos como el guatemalteco, el desempoderamiento destaca a simple vista en aspectos del conflicto armado como la violencia sexual y el desplazamiento forzoso, por lo que observar en la actualidad a mujeres activas desde varios escenarios sociales en la defensa de los pueblos indígenas



y los derechos de las mujeres, proporciona una imagen general pero importante sobre el proceso de empoderamiento que llevan. Observar un poco más de cerca este proceso en estos contextos, aportaría y ampliaría la visión del término que plantean Batliwala y Kabeer ya que aportarían aspectos que suelen invisibilizarse si solo se estudian los casos de mujeres que aun no están empoderadas.

4. Empoderamiento de mujeres indígenas en Guatemala

Lo siento, yo no es que no priorice mi ser lesbiana, yo soy lesbiana y todo el mundo lo sabe, mi familia lo sabe ... yo nunca estuve en el closet (...)’ Pero para mí no ha sido una prioridad, no porque no me afecte la heteronormatividad, sino porque para mí el racismo es ... es muy... no sé, no sé si poner categorías.

Yo trato de ver todas las opresiones, ¿no? De clase, de etnia y todos juntos (...) Aquí en Guatemala te pesa mucho el racismo, o sea, la presión de género por ser mujer es dura, pero el racismo es mucho, es mucho más duro (...)

De hecho tengo muchas compañeras que me dicen ‘¿por qué tú no dices que eres feminista?’ Mucha gente lo dice. Pues sí, mi marco de referencia es el feminismo, pero ante todo yo soy una mujer maya. (Entrevista a Ana Rodríguez, 2013)

Como lo comenté anteriormente, cuando se habla de empoderamiento enfocado en transformar las estructuras de subordinación, se genera la discusión sobre cómo se dan los procesos para modificar estas estructuras. Sin embargo, yo me atrevería a lanzar otra interrogante: Desde el punto de vista feminista y de género, ¿cuáles son las estructuras de poder que hay que transformar para que una mujer se empodere? Basándome en la literatura encontrada para esta investigación, pareciera que la única respuesta es “el patriarcado”. Pero que sucede con las mujeres que se ven más afectadas por el racismo y deciden activarse para combatir la dominación étnica en Guatemala?

Hay que tener en cuenta, que el término empoderamiento se ha desarrollado por los aportes de los movimientos feministas y los estudios empíricos desde las Ciencias Sociales. La tendencia a relacionar los intereses estratégicos con las desigualdades de género podría tener que ver con que los estudios empíricos se han desarrollado en regiones donde la pobreza, siendo también un factor de la división sexual del trabajo, juega un papel determinante en la situación y posición de las mujeres. Es decir, que intereses estratégicos relacionados con la dominación étnica o con otras estructuras en regiones donde se han desarrollado algunos estudios empíricos no serían fácilmente identificables. Por otro lado, existe una brecha comunicacional entre los movimientos feministas de los diferentes grupos y estratos sociales, dando como resultado que algunos enfoques no lleguen a ser visibilizados de forma global. En este sentido existe la necesidad de plantearse qué ocurre cuando la división sexual del trabajo afecta a las mujeres en menor medida que otras formas de desigualdades, generadas desde otro tipo de estructuras.



En el contexto histórico guatemalteco, la división sexual del trabajo genera desigualdades y la exclusión de las mujeres, pero las diferencias sociales entre indígenas y no indígenas y el entorno del conflicto armado al que se le ha catalogado como genocidio, podría condicionar los intereses estratégicos de las mujeres indígenas en Guatemala, que si bien se ven afectadas por las estructuras patriarcales, el racismo representa un fuerte factor de exclusión y discriminación. Está aquí la importancia del empirismo y la comprensión de las particularidades culturales e históricas de las mujeres al momento de conceptualizar el término empoderamiento, porque como dice Magdalena León:

El empoderamiento no es un proceso lineal con un inicio y un fin definidos de manera igual para las mujeres o grupos de mujeres. El empoderamiento es diferente para cada individuo o grupo según su vida, contexto e historia, y según la localización de la subordinación en lo personal, familiar, comunitario, nacional, regional y global. (León, 1998: 20)

5. Trabajo empírico en Guatemala

Los datos analizados de forma cualitativa a las cuatro entrevistas y las referencias tomadas del resto de las entrevistas realizadas muestran cómo se ha desarrollado el proceso de empoderamiento de estas mujeres. El proceso de empoderamiento de estas mujeres no es difícil de reconocer. Comenzando por el cuestionamiento sobre sus situaciones que en cada uno de los casos se hizo evidente cuando se vivieron o presenciaron situaciones de vulnerabilidad y cuando el poder de decisión fue completamente anulado por la violencia física durante el conflicto armado. También se hizo evidente que sus cuestionamientos les llevaron a reflexionar sobre las causas, las consecuencias de las desigualdades y a su vez a visualizar posibilidades de cambios profundos en sus realidades y la de las comunidades indígenas.

Las estructuras de poder, su interacción y las desigualdades que generan y afectan a diferentes grupos sociales son analizadas por las mujeres entrevistadas desde sus propias perspectivas. Las desigualdades son percibidas desde varias categorías en las que se encuentran la clase, la “raza” y el género sin obviar la relación e intersección que existe entre éstas. Varias de las entrevistadas ven una relación entre el racismo, los intereses socio-económicos de algunos sectores sociales y el conflicto armado interno. Esto correspondería al concepto del tercer poder de Lukes (1974), ya que las entrevistadas identifican y cuestionan el funcionamiento de las estructuras de poder que han estado y siguen estando establecidas y estructuradas, es decir, que han llegado a ser normalizadas. En el caso guatemalteco no se puede decir que esta normalización no haya generado conflictos y resistencias, pero sí que, a pesar del activismo, hay sectores de las comunidades indígenas y de la población pobre y de extrema pobreza que no se han concientizado sobre esta situación y no se han activado para cambiar su realidad.

Otro factor del proceso de empoderamiento de las mujeres es su disposición a cambiar su realidad y la de otros grupos. Desde su identificación de las relaciones de poder y las desigualdades,



las ocho mujeres entrevistadas se han organizado en grupos indígenas y no indígenas para trabajar por un cambio en sus realidades: Se activaron en contra del desplazamiento forzado, del reclutamiento a jóvenes indígenas, en favor de la salud y del activismo de mujeres, o para mostrar el precario estado de los derechos de mujeres e indígenas, por ejemplo. Cada una de ellas comenzó su activismo influenciada por diferentes factores y pasando de ser, en siete de los casos, mujeres desplazadas con muy poco poder, a ser mujeres activas con la capacidad de tomar decisiones estratégicas y la disposición para mejorar sus situaciones.

El último factor del proceso de empoderamiento de las mujeres que quisiera destacar, es su posicionamiento ante las desigualdades sociales y las luchas y activismo. Como lo comenté antes, la literatura consultada para el trabajo enfoca en el empoderamiento de mujeres como la identificación y la toma de decisión de confrontar las estructuras de poder que generan y mantienen las desigualdades de género. Retomo la interrogante planteada anteriormente: ¿Cuáles son las estructuras de poder que hay que contrarrestar en el proceso de empoderamiento de mujeres? Quisiera recordar que para dicho proceso es importante el reconocimiento de los intereses o las necesidades estratégicas de las mujeres.

Siguiendo con el análisis de las entrevistas, habría que agregar que estas similitudes globales en los intereses estratégicos comentados anteriormente, tienen un diferente nivel de priorización en cada contexto social. Aunque estos ejemplos expuestos por Young también caracterizan las desigualdades en Guatemala, existen necesidades estratégicas generadas por otras estructuras de poder con más impacto en los intereses estratégicos de las mujeres. Es el caso de las mujeres entrevistadas. Siete de ellas expusieron explícitamente que se sienten afectadas por las diferencias de género pero que el racismo les afecta de una manera más profunda, y también siete de ellas posicionaron explícitamente sus luchas por los derechos de los pueblos indígenas. Vale destacar en este aspecto que estas mujeres, en plena conciencia de las desigualdades desde un punto de vista interseccional, hacen uso de su poder de decisión para posicionarse en sus luchas frente a *esta* desigualdad (la discriminación racista) y menos en otras (como la desigualdad de género). El poder de decisión en este aspecto también deber ser tomado en cuenta como factor en su proceso de empoderamiento.

Se podría interpretar en el caso de las entrevistadas que este posicionamiento obedecería a los discursos de organizaciones sociales y de la lucha por las memorias que se da en el país y que de algún modo u otro disminuirían la percepción de la gravedad de las desigualdades de género. En esta investigación no se hace un análisis de discurso, por lo que no podría contradecir o afirmar esta interpretación. Sin embargo, podría agregar que cuando una estructura de poder puede aportar factores al desarrollo de conflictos armados y amenazar al desarrollo y los derechos de culturas enteras como es el caso de la dominación étnica, me parece más probable que el posicionamiento de estas mujeres ante las desigualdades, sea el resultado de eventos y relaciones violentas y no solo de discursos sociales.

Con estas reflexiones, y sin cuestionar el avanzado proceso de empoderamiento de las entrevistadas, planteo una observación con respecto al desarrollo del término empoderamiento y que tiene que ver con el objeto de estudios: Realizar trabajos empíricos con mujeres que ya llevan un avanzado proceso



de empoderamiento ofrece, en mi opinión, otra visión y perspectiva que no son fáciles de percibir cuando se enfoca el concepto desde mujeres que aún no han iniciado sus procesos de empoderamiento. En esta investigación, pude visualizar las diferencias entre los intereses estratégicos de las mujeres y lo que la teoría plantea sobre este tema. No es ilegítimo pensar que si hubiese trabajado con mujeres indígenas no empoderadas, quizás por mis subjetividades y mi propio contexto, no hubiese visibilizado este factor y el resultado de la investigación sería totalmente diferente.

El término empoderamiento debería entonces advertir mucho más la existencia de estos matices para que pueda ser aplicado en contextos como el guatemalteco.

Bibliografía

- Adams, Richard N. (2005). *Etnicidad e igualdad en Guatemala, 2002*. División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), [http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/21993/sps_107.pdf].
- Balsells Tojo, A. (2000). *Memoria Histórica y reconciliación: La Experiencia Guatemalteca, En: Conferencia Internacional: Educación para la paz, memoria histórica y democracia*, Asociación de investigación y Estudios Sociales, Ciudad de Guatemala.
- Banco Mundial (2014). *Tasa de incidencia de la pobreza, sobre la base de la línea de pobreza nacional (% de la población)*, [<http://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.NAHC/countries/GT?display=graph>, 22.07.2014].
- Batliwala, S. (1998). *El significado de empoderamiento de las mujeres: Nuevos conceptos desde la acción*. En: LEÓN (1998), 187-211.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: University Press.
- CCPDH (2006). *Situación y análisis del en la región centroamericana*. Consejo Centroamericano de Procuradores de Derechos Humanos, Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- CEH (1999a). *Guatemala: memoria del silencio, Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico*. Tomo I: Causas y orígenes del enfrentamiento armado interno, Guatemala: CEH.
- CEH (1999c). *Guatemala: memoria del silencio, Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico*. Tomo III: Las violaciones de los derechos humanos y los hechos de violencia, Guatemala: CEH.
- CEH (1999e). *Guatemala: memoria del silencio, Informe de la Comisión para el Esclarecimiento Histórico*. Tomo V: Conclusiones y Recomendaciones, Guatemala: CEH.
- 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 1989, 138-167.



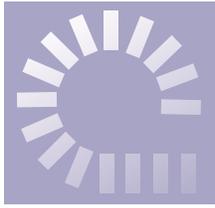
- Crenshaw, K. (1991). Mapping the Margins: Interseccionalidad, Identity Politics, and Violence Against Women of Color, En: *Stanford Law Review*, Vol. 43, No. 6, 1241-1299.
- Durston, J. (2000). ¿Qué es el capital social comunitario?, *Serie Políticas Sociales No. 38*, Santiago de Chile: CEPAL.
- Epe, M., Kepker, J.R. (2014). *El enemigo interno en Guatemala. Contrainsurgencia y su herencia en la configuración de nuevos conflictos*. Guatemala: CAFCA.
- Equipo Regional de Monitoreo y Análisis de Derechos Humanos en Centroamérica (2013). *Informe de derechos Humanos y Conflictividad en Centroamérica 2012-2013*. El Salvador, [<http://www.fespad.org.sv/wp-content/uploads/2013/12/Dddhh2013final-2.pdf>, 17.06.2014].
- Fontenla, M.A. (2007). Patriarcado, En: Gamba, Susana Beatriz (Ed.): *Diccionario de Estudios de Género y Feminismos*. Buenos Aires: Biblos, 256-258.
- Freire, P. (1970a). *Cultural Action for Freedom*, Harvard Educational Review. Cambridge: Harvard University.
- Freire, P. (1970b). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno..
- Hernández Sánchez, J.E., García Falconi, R. (2008). *Instrumento para medir el empoderamiento de la mujer*. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, Villahermosa.
- Jelin, E. (2014). Desigualdades de clase, género y etnicidad/raza. Realidades históricas, aproximaciones analíticas, *desigualdades.net Working Paper Series 73*, Berlin: desigualdades.
- Kabeer, N. (1998). *Empoderamiento desde abajo: ¿Qué podemos aprender de las organizaciones de base?*. En: LEÓN (1998), 119-146.
- Kabeer, N. (2001). Reflection on the measurement of women's empowerment, En: *SIDA Studies No. 3: Discussing women's empowerment: theory and practice*, Stockholm, [http://www.sida.se/contentassets/51142018c739462db123fc0ad6383c4d/discussing-womens-empowerment--theory-and-practice_1626.pdf].
- Kabeer, N. (2012). Women's economic empowerment and inclusive growth: labour markets and enterprise development, *SIG Working Paper 2012/1*, [<http://www.idrc.ca/EN/Documents/NK-WEE-Concept-Paper.pdf>].
- León, M. (Ed.) (1998). *Poder y empoderamiento de las mujeres*. Santa Fe de Bogotá: T/M Editores.
- Lukes, S. (1974). *Power: A Radical View*. London: Macmillan.
- MacLeod, M. (2013). *Pueblos indígenas y revolución: Los (des)encuentros entre indianistas y clasistas*. En: Álvarez Aragón, Figueroa Ibarra et al. (2013), Tomo III, 25-58.
- Mairena, E. (2002). *Empoderamiento: El empoderamiento para garantizar la plena, activa y propositiva participación de las mujeres indígenas y el fortalecimiento del liderazgo*. Primera cumbre de mujeres indígenas de las Américas, Oaxaca, México.



- Malgesini, G., Giménez, C. (1999). *Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Médicos Sin Fronteras (2009). *Sobrevivientes de violencia sexual: Derecho a la atención médica y psicológica*. Ginebra, [<http://www.medicossinfronteras.org.mx/web/public/files/msf-reporte-guate-violencia-sexual.pdf>].
- Méndez Gutiérrez, L. Barrios-Klee, W. (2010). *Caminos recorridos: Luchas y situación de las mujeres a trece años de los acuerdos de paz*. Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas (UNAMG), Guatemala.
- Mendia Azkue, I., Guzmán Orellana, G. (2012). *Ni olvido ni silencio. Tribunal de Conciencia contra la violencia sexual hacia las mujeres durante el conflicto armado en Guatemala*. Universidad del País Vasco (UPV/EHU), Unión Nacional de Mujeres Guatemaltecas (UNAMG), Guatemala.
- Montaño, S. (2001). *Políticas para el empoderamiento de las mujeres como estrategia de la lucha contra la pobreza*, Trigésima tercera reunión de la Mesa Directiva de la Conferencia Regional sobre la Mujer en América Latina y el Caribe, Puerto España, Trinidad y Tobago, 9 al 11 de octubre de 2001, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), [<http://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/9/7549/papermontanopobreza.pdf>].
- Molyneux, M. (1985). Mobilization without Emancipation? Women's Interests, the State, and Revolution in Nicaragua, En: *Feminist Studies*, Vol. 11, No. 2, 227-254.
- Moser, C. (1993). *Planificación de género y desarrollo. Teoría, práctica y capacitación*. Lima: Ediciones Flora Tristán.
- Murguialday Martínez, Cl. (2006). *Empoderamiento de las mujeres: conceptualización y estrategias* (sin editorial ni país), [<http://www.vitoria-gasteiz.org/wb021/http/contenidosEstaticos/adjuntos/es/16/23/51623.pdf>].
- Oakley, P. (ed.) (2001). *Evaluating Empowerment: Reviewing the Concept and Practice*. Oxford: INTRAC.
- Pozzio, M.R. (2010). Empoderamiento: Del punto de vista de los estudios de género al punto de vista del actor. En: *Questión, revista especializada en periodismo y comunicación*, Vol 1, No. 26, Facultad de periodismo y comunicación social, Universidad Nacional de Plata, [<http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/viewArticle/969>].
- Russell, D. E. H. (2006). Definición de feminicidio y conceptos relacionados, En: Russell, D. E. H./Harmes, R. (eds.): *Feminicidio: una perspectiva global*, México: UNAM, 73-98.
- Schuler, M., Kadirgamar-Rajasingham, S. (Ed.) (1992). *Legal Literacy. A Tool for Women's Empowerment*. New York: UNIFEM Widbooks.
- Schuler, M. (1998). *Los derechos de las mujeres son derechos humanos: La agenda internacional del empoderamiento*. En: León (1998), 29-54.



- Sharma, K. (1991). Grassroots Organizations and Women's Empowerment: Some Issues in Contemporary Debate, En: *Samya Shakti: A Journal of Women's Studies*. No. 6, 28-44.
- Shklar, J. (1991). *American Citizenship: The quest for inclusion*. Cambridge: Harvard University Press.
- Vernier, M. E. (1996). Por qué "apoderar", *Boletín 67*; El Colegio de México, México.
- Walgenbach, K. (2012). *Intersektionalität – eine Einführung*. [<http://portal-intersektionalitaet.de/uploads/media/Walgenbach-Einfuehrung.pdf>, 19.08.2014].
- Young, K. (1993). *Gender and development: A relational approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Yuval-Davis, N. (2006). Intersectionality and Feminist Politics, En: *European Journal of Women's Studies* 13(3), 193-209.



Segunda parte:

Análisis de las desigualdades como mecanismo para la innovación y la transformación institucional

Laura Duarte Campderrós
Universitat Autònoma de Barcelona

La educación superior, como parte de nuestra sociedad, no está exenta de reproducir las desigualdades sociales, por razón de sexo, género, origen socioeconómico, edad, raza o etnia, discapacidad u orientación sexual. Estas desigualdades, no solo pueden darse en el acceso y permanencia a la educación, sino también en el acceso al cuerpo docente y de la administración, así como en los procesos de promoción y ascenso. El análisis de las desigualdades en la educación superior así lo demuestran.

En España y Europa, dicho análisis se ha centrado especialmente en el eje del sexo y género. Encontramos numerosos estudios entorno a la posición de la mujer en la universidad y en la ciencia. Estos estudios han evidenciado las diferencias que se observan entre los sexos y en las distintas esferas que conforman la institución universitaria: La docencia e investigación, la administración y servicios, y la adquisición de formación. Si bien en las últimas décadas se ha observado una creciente participación de las mujeres en la universidad y especialmente entre el colectivo del alumnado, donde representan ya el grupo mayoritario, se ha señalado también que dicha incorporación no se ha producido de manera igualitaria: Las mujeres están más presentes en las carreras relacionadas con el cuidado y la atención a las personas, como son magisterio o enfermería; mientras que los hombres están sobre todo en titulaciones vinculadas con el control del entorno natural, como las agrupadas dentro las tecnologías e ingenierías. Sin embargo, esta feminización no se ha traducido en un aumento proporcional entre el profesorado universitario, lo cual resulta especialmente sorprendente si consideramos que la presencia de mujeres dedicadas a la enseñanza en el resto de niveles (educación infantil o educación primaria, por ejemplo) es muy elevada. A este hecho hay que añadir que la participación del colectivo femenino en la docencia y en la administración y gestión universitaria, ha



ido acompañada de una desigual distribución según el ámbito y la categoría profesional (Laura Duarte, 2012; María Jesús Izquierdo, 2004; Fátima Arranz, 2004; Carmen Alemany, 2003; ETAN, 2001, María Antonia García de León, 1999). Por este motivo, la incorporación femenina en la ciencia, se ha descrito como el paso de una situación de exclusión a una caracterizada por la segregación según disciplina y nivel jerárquico en la categoría profesional (ETAN, 2001).

En relación con la aproximación a las desigualdades en las instituciones de educación superior de América Latina, existen estudios que abordan esta temática de manera amplia y que consideran diversos ejes de desigualdad social, aunque la etnia aparece como el eje principal junto con el lugar de residencia y el género (Ibarra Romero (ed.), 2014; Alcántara y Villa Lever, (Coord), 2014; Aponte-Hernández, 2008, entre otros). La mayor parte de dichos estudios se centran en el alumnado y ponen de manifiesto las diferencias que se observan en el acceso, permanencia y egreso según la posición social que ocupan las y los estudiantes. Al analizar estos tres aspectos, los colectivos socialmente vulnerables se encuentran claramente en desventaja, y se afirma que la etnia, la pobreza y la desigualdad en la educación son fenómenos estrechamente asociados (Sverdlick; Ferrari; Jaimovich, 2005).

Sin embargo, entre la comunidad universitaria y la sociedad en general predomina la creencia que la institución universitaria es un espacio igualitario y libre de cualquier forma de discriminación, que ofrece las mismas oportunidades de acceso, permanencia y promoción independientemente de las posiciones sociales que se ocupen como sujeto. Esto es debido a que se basa en la meritocracia, tanto en el acceso, permanencia y promoción, y porque en las últimas décadas la educación superior se ha caracterizado por sufrir un proceso de expansión y popularización. Sin embargo, los estudios que se han llevado a cabo hasta el momento y los que forman parte de este apartado, muestran lo contrario. Estos estudios no solo permiten diagnosticar y dar visibilidad a este fenómeno mostrando así la situación real, sino que nos ayudan a definir qué cambios y retos debe afrontar la universidad para constituirse como una institución libre de discriminación y llegar a ser un mecanismo proclive a la igualdad e equidad social.

Son diversos los aspectos que se analizan y las reflexiones que se llevan a cabo en materia de desigualdad en la educación superior en los distintos capítulos que conforman este apartado. Ángel Belzunegui y Francesc Valls a través del análisis de las políticas educativas actuales y de la relación entre la educación superior, la movilidad ascendente y el bienestar individual, plantea cuestiones clave en torno al tipo de universidad que tenemos y que queremos construir. Betty Espinosa y Ana María Goetschel reflexionan sobre la definición de la calidad en las universidades ecuatorianas y cómo en esta definición se debe y puede incorporar la equidad e igualdad. Ana Buquet centra su análisis en la influencia de la identidad de género en el acceso, la permanencia y la movilidad de las mujeres en la institución universitaria. Por otro lado, Ligia Arana lleva a cabo una reflexión teórica entorno al género y las desigualdades sociales para plantear la necesidad de introducir la perspectiva interseccional en el análisis de la exclusión social. Finalmente, las aportaciones de Gabriel Asprella y Carlos Mundt entorno a los estudios realizados sobre la



inclusión y trayectorias educativas, laborales y familiares, subjetividades y representaciones de un grupo de estudiantes procedentes de colectivos vulnerables, pone de manifiesto la necesidad de análisis y diagnósticos que orienten el diseño de políticas de inclusión social para afrontar las desigualdades en la universidad.

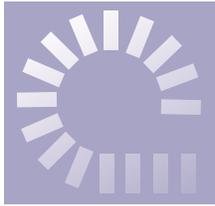
En este sentido, destaca también el análisis realizado por Zaira Carvajal y Carmen Ulate a partir de los datos sobre hostigamiento sexual que afectan principalmente a la población estudiantil y administrativa en la Universidad Nacional de Costa Rica. Esta propuesta de abordaje interseccional en el marco de MISEAL también presenta los materiales desarrollados para la visibilización, la formación y la prevención, en definitiva para la transformación de la universidad.

Bibliografía

- Aponte-Hernández, Eduardo (2008). Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021. En: A Gazzola, Ana Lúcia y Didriksson, Axel (Ed). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Alcántara, Armando y Villa Lever, Lorenza (Coord.) (2014). Desigualdad social y educación superior, *Universidades*, núm. 59, pp 92.
- ETAN, (2001). *Informe Política científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros*. Bruselas: Comisión Europea.
- Duarte, Laura (2012). *Condicionantes de la trayectoria académica y del acceso a las cátedras en la institución universitaria desde la perspectiva de la movilidad ocupacional, la orientación profesional y el sexo. Estudio de caso de la Universitat Autònoma de Barcelona*. Tesis doctoral dirigida por María Jesús Izquierdo. Departamento de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- García de León, María Antonia; García de Cortázar, María Luisa (1999). Las profesoras de universidad: El reflejo de un poder androcéntrico. *Sociedad y Utopía*, núm. 14, noviembre, pp. 67-82.
- (2001). *Las académicas. (Profesorado universitario y género)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- González, Marta I. y Pérez, Eulalia (2002). Ciencia, Tecnología y Género, *Revista CTSI*, núm. 2, 1-29.
- Izquierdo, María Jesús (Dir.); Mora, Enrico; Duarte, Laura y León, Francisco José (2004). *El sexisme a la UAB. Propostes d'actuació i dades per un diagnòstic*. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.



- Pastor, Inma (Dir.); Belzunegui, Àngel; Mañas, Carmen; Moreno, Blanca y Valls, Francesc. (2007). *Dones I homes a la URV: Un estudi de les desigualtats per raó de gènere*. Tarragona: Publicacions URV.
- Pérez, Eulalia. (Dir.) et al. (2003). *La situación de las mujeres en el contexto educativo de ciencia y tecnología en España y su contexto internacional*.
- Papadopulos, Jorge y Radakovich, Rosario (2006). Educación Superior y Género en América Latina y el Caribe. A: *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Venezuela: Editorial Metrópolis, C.A.
- Radl, Rita M^a. (Ed.) (1996). *Mujeres e institución universitaria en Occidente. Conocimiento, investigación y roles de género*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico Campus Universitario Sur.
- Sverdlick, Ingrid; Ferrari, Paola y Jaimovich, Analía (2005). Desigualdad e inclusión en la educación superior. Un estudio comparado en cinco países de América Latina. *Laboratorio de Políticas Públicas*, Serie ensayos & investigación, núm. 9, pp 110.



Retos para la inclusión social: equidad y cooperación en las universidades

Ángel Belzunegui y Francesc Valls.
Universitat Rovira y Virgili - Cátedra de Inclusión Social ¹

1. ¿Es cierto que los estudios universitarios producen equidad?

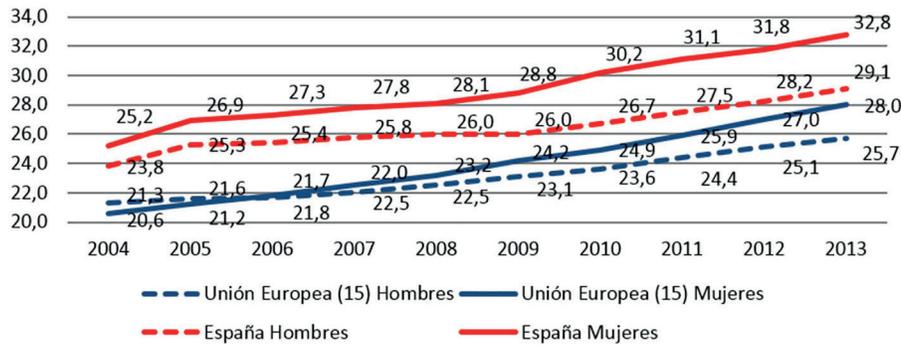
1.1. Las cifras de la educación superior en España en el contexto europeo

España se sitúa, en 2013, como el 9º país europeo con mayor porcentaje de población de 15 a 64 años con estudios universitarios finalizados: un 30,9% de este colectivo ha finalizado estudios superiores. Estos resultados la sitúan por encima del promedio europeo y, además, como el primero de los países mediterráneos (a excepción de Chipre). Por géneros, es el 6º país con mayor tasa de individuos con estudios superiores en hombres (29,1%) y el 12º en mujeres (32,8%). Además, en los últimos años este porcentaje ha aumentado sustancialmente, especialmente a partir de la crisis económica y el bloqueo de oportunidades en el mercado laboral: Entre 2007 y 2013 el porcentaje de personas con estudios universitarios ha crecido en 5 puntos para las mujeres y en 3,3 puntos para los hombres.

¹ Ángel Belzunegui (angel.belzunegui@urv.cat) y Francesc Valls (francesc.valls@urv.cat) pertenecen a la Cátedra de Inclusión Social. Patrocinada por la Fundación Endesa, promueve los estudios sobre los determinantes que actúan en los procesos de inclusión / exclusión social de las personas. También forman parte del grupo de investigación consolidado SBRLab de la URV.



Gráfico 1. Porcentaje de población de 15 a 64 años con estudios superiores finalizados, según sexo. España y UE-15. 2004-2013



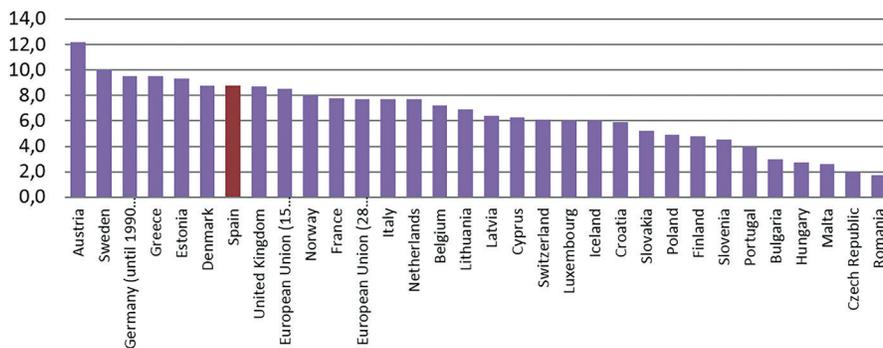
Fuente: elaboración propia a partir de EUROSTAT

Sin embargo, sabemos también que por ejemplo es uno de los países con mayor tasa de paro (2º, con una tasa del 26,1% en 2013) y también de pobreza (el 3º, con una tasa del 20,4%).

Una primera conclusión es que el mayor acceso al sistema universitario no parece estar produciendo una mejora de las condiciones de vida de la población española, sino que éstas se encuentran entre los niveles más bajos del conjunto de Europa.

Así, el análisis del riesgo de pobreza entre la población con estudios superiores revela que, efectivamente, España se sitúa en las posiciones de mayor afectación: Es el 7º país con mayor riesgo de pobreza entre la población con estudios superiores finalizados (8,8%), superior al promedio europeo.

Gráfico 2. Riesgo de pobreza entre la población de 18 a 64 años con estudios universitarios completados. Año 2013



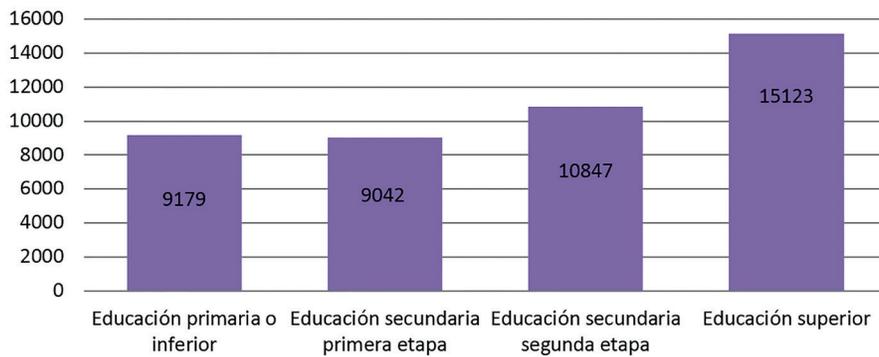
Fuente: elaboración propia a partir de EUROSTAT

En todo caso, la función esencial de la formación universitaria en España parece vincularse más a un ejercicio de diferenciación: Aunque no permite alcanzar los mismos beneficios sociales que



aporta este tipo de titulación en la mayoría de países del resto de Europa, sí permite huir de las condiciones más precarias que sufren el resto de población con menor nivel formativo en España. Por ejemplo, la renta media por persona es claramente superior entre las personas que han finalizado estudios superiores que entre el resto. La finalización de estos estudios superiores supone el salto cuantitativo más elevado en términos de renta media, en relación al nivel formativo inmediatamente anterior.

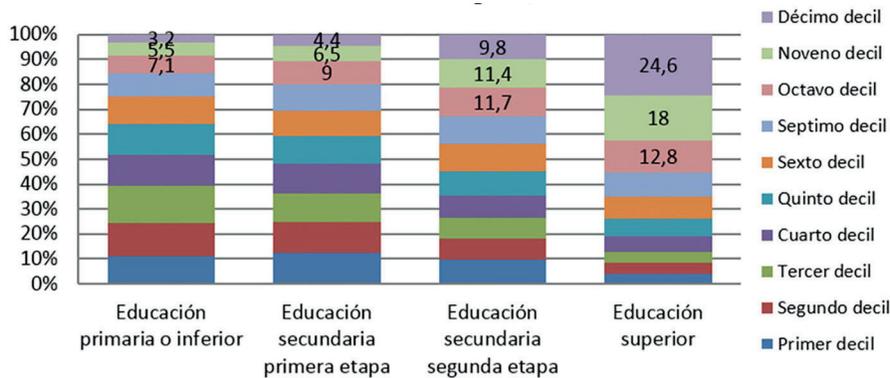
Gráfico 3. Renta neta media por persona, en función del nivel de formación alcanzado. España, 2013



Fuente: elaboración propia a partir de la ECV (2013)

Por deciles de renta, observamos que el 55,4% de población con estudios universitarios se concentra en los tres deciles de renta superiores. Este porcentaje se reduce a un 32,9% entre la población con estudios secundarios postobligatorios, a un 19,9% entre la población con estudios secundarios obligatorios y a un 15,8% entre la población con estudios primarios o inferiores.

Gráfico 4. Distribución de los deciles de renta en función del nivel formativo. España, 2013

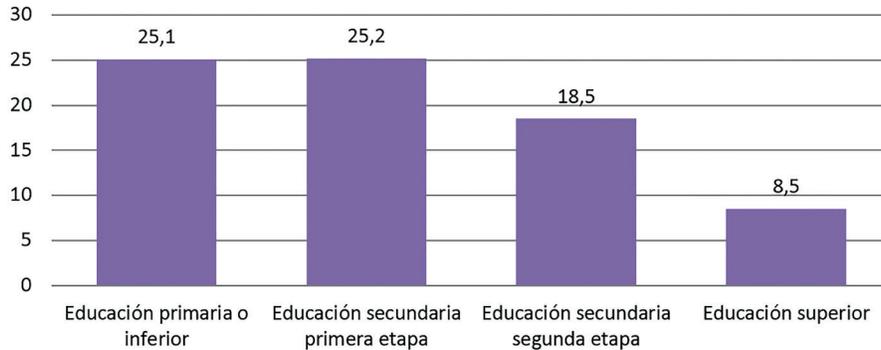


Fuente: elaboración propia a partir de la ECV (2013)



Y, en lo que refiere al riesgo de pobreza, los datos son otra vez concluyentes: Finalizar los estudios superiores permite reducir de manera sustancial el riesgo de pobreza en relación a los grupos con menor formación.

Gráfico 5. Riesgo de pobreza en función del nivel de formación alcanzado. España, 2013



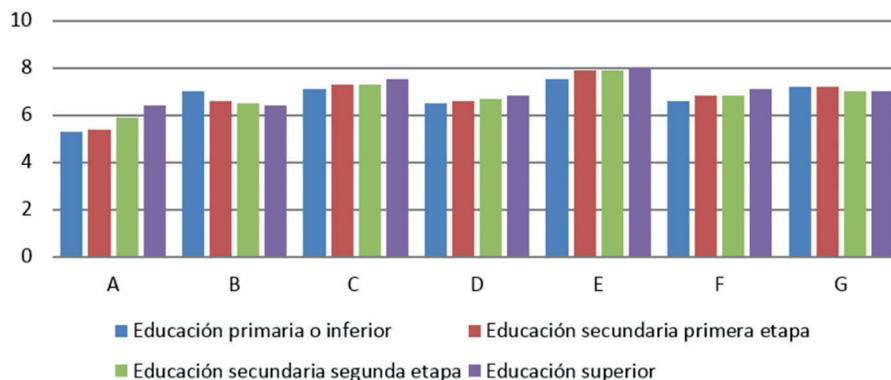
Fuente: elaboración propia a partir de la ECV (2013)

Pero la renta la entendemos más como un indicador derivado de aquello que realmente resulta importante para las personas: La capacidad de obtener bienestar. Algunos indicadores pretenden medir de forma más directa este bienestar. Por ejemplo, la Encuesta de Condiciones de Vida de 2013 incorpora un módulo específico sobre esta cuestión.

Así pues, ¿qué rol juega la formación en términos de bienestar? La población con mayor nivel formativo (estudios universitarios) muestra un mayor grado de satisfacción en la práctica totalidad de ítems analizados. Especialmente presentan una satisfacción elevada en relación al resto en lo que refiere a la situación económica del hogar. En otros ítems también explicitan un grado de satisfacción diferenciado: Su vivienda, su trabajo y su zona residencial. En cambio, presentan un menor grado de satisfacción en relación al resto de población en lo que refiere al disfrute del tiempo, tanto para su uso personal como para ir al trabajo.



Gráfico 6. Grado de satisfacción con distintos elementos (nota media de 0 a 10), según nivel de estudios. España, 2013



A = Con la situación económica del hogar; B = Con el tiempo disponible para hacer lo que a uno le gusta; C = Con la vivienda; D = Con las zonas recreativas o verdes de la zona donde se vive; E = Con sus relaciones personales; F = Con su trabajo actual; G = Con el tiempo destinado para ir al trabajo.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV 2013

De todas formas, a excepción de la situación económica del hogar (en dónde el grado de satisfacción es de 6 décimas superior a la media), el resto de ítems presentan un elevado equilibrio, y la población con estudios universitarios no otorga nunca, de media, una puntuación superior a las 2 décimas en relación al resto de grupos formativos en ningún ítem, una igualdad que podría derivarse de la caída de las expectativas vitales de las personas que tienen formación.

En todo caso, aunque la población con estudios superiores posee más renta y está más satisfecha con su situación económica y con su trabajo y vivienda, no parece que el esfuerzo en términos de tiempo y de inversión que supone cursar estos estudios se vea recompensado en términos de satisfacción subjetiva en la mayoría de ítems.

1.2. Sobre la movilidad social

Martínez y Marín (2011) apuntan que Catalunya presenta unos elevados índices de desigualdad social, una escasa inversión social y en educación, y que no obstante consigue obtener unos remarcables resultados en materia de movilidad social y una baja herencia de clase. En España, con una inversión mayor pero también con mayores desigualdades, la herencia de clase se sitúa claramente superior a la catalana. Esto se explicaría por la presencia de factores históricos, culturales y en los valores singulares (igualitarismo, tolerancia, emprendeduría) que situarían a Catalunya como un país de oportunidades.



Son muchos los estudios realizados sobre origen y destino social y la educación como variable interviniente. Por citar alguno, el de Martínez y Albaigés (2013) concluye que la formación determina la posición social y es el factor clave para democratizar las oportunidades de ascenso social. En este sentido, se calcula que la educación reduce en un 50% la rigidez social (la dependencia respecto al origen social), por lo que la estratificación social se rige por una pauta meritocrática y no por criterios de adscripción (*Increased Merit Selection*). De esta manera, la educación es la variable más explicativa del destino de clase, por encima del origen de clase (que, aun así, sí es el factor más determinante para los que no han conseguido el nivel EGB-ESO: La meritocracia no consigue incorporar a los hijos de familias pobres, que difícilmente consiguen títulos postobligatorios, con una probabilidad de 1 a 14 respecto a los hijos de familias no pobres), de la educación del padre, del género o de la generación edad. Al respecto cabe decir que cuando es la mujer la que tiene estudios superiores y el hombre no, la probabilidad de que los hijos/hijas obtengan un título universitario es tres veces mayor que en el caso contrario.

En todo caso, la herencia social (reproducción de clase) es persistente para los extremos de la estructura social, erigiéndose como las dos clases sociales más consistentes, maduras y con una clara frontera que refuerza su identidad.

1.3. ¿Asistimos a un proceso de desigualdad generacional?

Estos mismos autores realizan un análisis de cohortes. La cohorte de 1951-60 no es la más formada, pero sí la que consigue un mayor ascenso social, gracias al contexto de cambio postindustrial y de expansión de la economía de servicios y del Estado del Bienestar, lo que unido a su origen obrero, permite un ascenso social que no han alcanzado las generaciones posteriores. Por ejemplo, en 2009 la cohorte nacida entre 1971-80 es la más inmóvil desde la nacida antes de 1950, puesto que parte de posiciones de clase media (dificultades cada vez más grandes para ascender a un nivel superior, que ya es muy elitista), y el sistema productivo-laboral no ofrece las mismas oportunidades que en períodos anteriores. Además, se indica que la movilidad social es en gran parte femenina, aunque esta movilidad se está equiparando a la masculina en las cohortes más jóvenes.

En relación con lo anterior, Subirats *et al.* (2010) apuntan a la presencia, dentro de la clase media, de una población adulta que, proveniente de familias trabajadoras y gracias a la formación, ha alcanzado unas notables cuotas de bienestar, ocupándose actualmente como profesionales y técnicos, y que han accedido masivamente a la Administración Pública en el periodo de desarrollo de ésta coincidente con las primeras décadas de la democracia. Son, en este sentido, el principal ejemplo de movilidad social ascendente de los últimos años en España. En cambio, los hijos de esta clase media profesional, igualmente con máximos niveles formativos (incluso superiores a los de los padres, con Máster y Doctorados), presentan una mayor precariedad laboral, de la que



huyen permaneciendo en el hogar de origen (que cada vez resulta menos protector, como afirma Valls (2013)), y ante los cuales emergen dos conceptos relativamente desconocidos en España:

- a) La descualificación social estructural. Ésta hace referencia a la devaluación de las titulaciones formativas, que no permiten acceder al mismo nivel de bienestar social que estas mismas titulaciones ofrecían en un período anterior. Se genera así una descualificación social estructural, que afecta específicamente a los jóvenes (paro, rotación laboral, precariedad, subocupación, etc.);
- b) La movilidad social descendente. En relación con el concepto anterior, se alerta del riesgo de que una generación concreta dentro de una misma clase social no consiga alcanzar el mismo nivel de vida que ha alcanzado la generación inmediatamente anterior.

1.4. ¿Quién accede a la universidad?

Pons *et al.* (2013) indican que la mayor parte de estudiantes universitarios tienen padres con estudios superiores. Además, desde el curso 2004-2005 al curso 2012-2013, han ocurrido dos cosas: a) un aumento de la restricción (ha aumentado el porcentaje de estudiantes con padres con estudios superiores, algo previsible en tanto que los padres proceden de cohortes cada vez más formadas, pero que indica ciertas barreras al acceso para el resto de orígenes sociales), y b) un equilibrio del efecto padre/madre (superando el modelo anterior en qué los estudios del padre eran claramente más decisivos).

Parece que el nivel de estudios de los padres también tiene impacto en el tipo de estudios universitarios que se escogen. Así, el hecho de tener padres con estudios superiores facilita una elección superior a la media en el ámbito de las Ciencias, Ingenierías y Arquitectura, así como la Salud. En cambio, las Ciencias Sociales son una elección específica de individuos con padres con estudios secundarios o inferiores, mientras que las Humanidades parecen escapar a esta lógica y presentan una heterogeneidad de orígenes sociales.

Este origen social también incide en otro factor esencial del estudiantado: La necesidad de compatibilizar estudios y trabajo y que afecta no tanto al acceso a la universidad como al proceso de estudio una vez que se accede.

El hecho de proceder de familias cuyos padres tienen un elevado nivel educativo aumenta las probabilidades de que el universitario no tenga que trabajar mientras estudia en la universidad, tanto si es hombre como mujer (éstas últimas trabajan más), lo que facilita una mayor dedicación a la formación. En relación con lo dicho anteriormente, el ámbito de las Ciencias Sociales (aquél en que la presencia de padres con estudios superiores es inferior) es dónde se encuentran mayores porcentajes de jóvenes que trabajan mientras estudian. No obstante, estos datos parecen entrar en contradicción con los del centro de estudios de origen, pues el ámbito de Ciencias Sociales es el que presenta mayor porcentaje de jóvenes que proceden de centros privados o concertados, mientras que otros ámbitos



como las Humanidades, la Salud, las Ciencias y, después, la Ingeniería y Arquitectura son, por este orden, los que tienen mayor presencia de jóvenes procedentes de centros públicos de secundaria.

Las familias de clases más acomodadas focalizan la inversión en actividades “paralelas” y en la educación de tercer ciclo, mientras que las familias de clases bajas o medias-bajas focalizan la inversión educativa en colegios de pago: Ese es todo el capital que pueden poner en circulación.

La nota de acceso obtenida también presenta una clara relación con los estudios de los padres: A mayor nivel de estos (tanto del padre como de la madre) se obtiene una mejor nota de acceso a la universidad. Por ejemplo, solamente un 29% de los jóvenes con padres sin estudios han obtenido una nota media superior a 7, mientras que este porcentaje aumenta progresivamente hasta alcanzar el 61% entre los jóvenes con padres con estudios superiores.

En todo caso, si bien el entorno familiar se presenta como un elemento importante de decisión del ámbito de estudios a escoger (17,2% en los hombres y 15,8% en las mujeres), la iniciativa propia y vocacional es claramente el factor determinante, especialmente para las mujeres (58,1%). No obstante, el factor del entorno familiar es más importante entre los jóvenes con padres con estudios superiores, que incluso doblan en porcentaje el de jóvenes con padres sin estudios.

1.5. Recapitulación

Los datos analizados constatan que en el contexto español la finalización de estudios universitarios representa un mecanismo que permite la diferenciación social con relación a la población que no ha logrado dicho nivel. Desde esta perspectiva, se erige como un mecanismo de mejora de las condiciones sociales de las personas. No obstante, hemos detectado la presencia de por lo menos los siguientes cinco matices relevantes:

- a) En primer lugar, en la comparativa europea se constata que el mayor porcentaje de población española con estudios superiores no presupone que España se sitúe entre los países con mejor nivel de vida. Los datos de paro o de pobreza apoyan este primer matiz;
- b) En segundo lugar, lo resaltado en el punto anterior no se debe (exclusivamente) al mayor porcentaje de población con estudios primarios o inferiores (que también es superior en España, destacando pues su dualidad). Entre la población con estudios universitarios el riesgo de pobreza es más alto en España que la mayoría del resto de países;
- c) La mayor calidad de vida que se alcanza con el aumento de la formación se localiza preferentemente en términos materiales (satisfacción con el nivel económico, con el trabajo o con la vivienda), pero no en otros ámbitos subjetivos, cuya satisfacción media es similar sea cual sea el nivel formativo, lo que vendría a interrogar sobre las expectativas de la población formada en un entorno de degradación social;
- d) Está emergiendo el problema de la movilidad social descendente, consistente en la incapacidad de una generación para alcanzar el nivel de vida de su generación anterior. Si las generaciones actualmente



adultas en España han conseguido un elevado ascenso social (gracias al origen humilde de sus padres, a la inserción formativa y a la expansión del mercado laboral –y de las Administraciones Públicas en particular), las generaciones más jóvenes no consiguen este nivel de movilidad social ascendente, pues al hecho de provenir de unas familias ya pertenecientes a las clases medias se une la precariedad del mercado laboral en el que se deben insertar. Aparece, pues, la posibilidad que, a estas alturas, ya nunca alcancen el nivel de vida del que han disfrutado sus padres (algo previsible, por ejemplo, en términos de jubilación a raíz de la menor cotización obtenida);

- e) Por último, se constata la importancia de la herencia de clase en el acceso a los estudios universitarios, a la posibilidad de estudiar sin tener que trabajar, e incluso a la tipología de estudios universitarios elegidos.

2. ¿Cómo afectan las políticas educativas a la equidad?

A grandes rasgos y una vez analizado a nivel comparativo diferentes aspectos de las políticas educativas, podemos afirmar, sin temor a desviarnos excesivamente de la realidad, que las políticas educativas europeas son garantistas hasta los niveles de la enseñanza secundaria y a partir de las cuales la educación superior adquiere una dimensión, podríamos llamar más o menos mercantilista. Es decir, a partir de un umbral óptimo de educación generalizada, se entiende que cursar una carrera universitaria entra dentro de la opción personal en sintonía con la teoría del capital humano la cual indica que el esfuerzo en inversión formativa debe correr a cargo de las personas y las familias. La lógica subyacente a este enfoque es que cuanta más inversión formativa está dispuesta a asumir una persona, mayores probabilidades tiene de conseguir éxito laboral y en consecuencia una mejora de su nivel de vida.

Esta opción implica una serie de decisiones que se sitúan a nivel macro (al nivel de los decisores políticos, esto es a nivel institucional) y una serie de decisiones a nivel micro (al nivel de las familias o de las personas).

A nivel institucional, se persigue la idea de que la educación superior ha de estar cada vez más conectada a las demandas del mercado, de tal manera que es éste el que dictaría en última instancia qué tipo de trayectorias educativas superiores serían las que mejor se adaptarían a los requerimientos del sistema productivo y de los empleadores.

El impacto de este enfoque hacia el mercado (el que yo he denominado enfoque productivista) se observa con mayor claridad en la caída de matriculaciones en áreas de Humanidades y de determinadas disciplinas de las Ciencias Sociales (las menos orientadas al mercado) y por consiguiente esto conlleva una pérdida de peso relativo del profesorado adscrito a estas disciplinas en el conjunto de la gobernanza de la universidad. Este hecho no es baladí en la medida en que una buena parte de las disciplinas que pierden peso y una buena parte de los profesionales que están implicados en estas disciplinas, tienen una mayor orientación social si la consideramos como contrapeso a la orientación productivista.



Por tanto, la situación de cambio en la que nos encontramos inmersos en la universidad, se puede resumir en una cada vez mayor orientación al mercado entre otras cosas porque la universidad cada vez depende más de fondos externos provenientes de empresas y fundaciones privadas. Esta orientación no necesariamente ha de ser incompatible con, al mismo tiempo, construir una universidad orientada socialmente a la equidad, a la justicia social, a la reducción de las desigualdades y las discriminaciones, pero en la práctica existen dificultades evidentes para compaginarlas, dado que estas no son elementos prioritarios para organismos externos financiadores. En la medida en que los gobiernos de la universidad se tecnifican y asumen la orientación productivista, asumen también la lógica de lo sobrante como recurso a la adaptabilidad de la universidad a las normas del mercado.

En el caso de la universidad pública cuando menos es paradójica esta situación ya que en su origen fundacional la universidad no se inscribe en esta lógica competitiva, sino bien al contrario: Sus fundamentos originales son incrementar los niveles de conocimiento de la sociedad aunque fueran las élites más ilustradas las que casi en exclusiva tuvieran acceso a ello. A medida que se fueron afianzando las conquistas en el ámbito del trabajo y de los derechos civiles (seguros sociales y derecho al voto, fundamentalmente), el derecho a la educación fue garantizándose y fue siendo una realidad la incorporación de los hijos e hijas de clases populares a los estudios universitarios. Este proceso se produjo en la segunda mitad del siglo XX con diferencias temporales y de cobertura en los distintos países europeos. En términos cuantitativos y temporales estamos hablando aproximadamente de 50 años, esto es un período casi insignificante si lo situamos en la historia de las universidades europeas.

Hoy día hay suficientes estudios que arrojan luz sobre el impacto del acceso de las clases populares a la universidad. Entre estos estudios podríamos destacar muy resumidamente las siguientes conclusiones:

1. La formación de un conjunto de capas sociales profesionales con trabajos cualificados y semicualificados;
2. La mejora permanente de las condiciones de trabajo reflejada en las distintas legislaciones laborales.
3. La extensión de los derechos civiles más allá de los derechos formales a la participación, abarcando otros órdenes de la vida y de la relación entre las personas;
4. Una mayor libertad de expresión y de conciencia, en definitiva de elección individual. Pero, me gustaría destacar aquí por su relevancia una de las consecuencias que a menudo ha pasado desapercibida, a la que no se le ha prestado la importancia que según mi opinión debiera tener;
5. La culminación y el éxito de un relato intergeneracional que se centraba en el estudio y la preparación como factores de promoción social.

Los padres y madres de las generaciones de la segunda mitad del siglo XX tenían un relato muy bien anclado en la experiencia y muy fuerte con el cual vincular a sus descendientes a la construcción de la sociedad: Unos y otros ayudaban a construir lo que Elster denominaría el “cemento social”. En este relato el esfuerzo de inversión monetaria que la familia realizaba en la educación de sus hijos e hijas demandaba un esfuerzo individual en los estudios centrado en el aprovechamiento, y para muchos estudiantes el Estado suplía la inversión que sus familias no podían realizar. Esta situación guardaba un cierto equilibrio entre lo que el mercado esperaba de cada uno y la equidad



que se pretendía garantizar en términos intergeneracionales e intrageneracionales, con lo que se producía un cierto ajuste que acercaba, mucho más que ahora, el esfuerzo colectivo, el esfuerzo individual y la recompensa última. En este escenario el Estado jugaba un papel determinante en las correcciones de las desigualdades de acceso y de proceso en cuanto a los estudios superiores se refiere. Esto es, no sólo permitía que una numerosa parte de una generación cualquiera accediera a los estudios superiores, sino que se comprometía programáticamente con el proceso de los estudios incidiendo en el coste pero asimismo en otros aspectos relevantes como la garantía a la información y a la formación con un abanico más amplio de posibilidades a la hora de cursar estudios. En el caso español este hecho es claramente identificable para las generaciones nacidas entre la segunda mitad de los años cincuenta y finales de los años sesenta. En este proceso había la sensación de que los méritos podían predecir el lugar que uno acabaría obteniendo en la estructura social. La educación, como afirma Thomas Picketty, fue una clara catapulta social para muchos hijos e hijas procedentes de las clases subalternas.

Las políticas liberales y neoliberales puestas en marcha a partir de finales de los años setenta y más decididamente a partir de la segunda mitad de la década de los años ochenta han afectado aunque no de la misma forma a los distintos países. En algunos como en España, el empobrecimiento de las clases populares, el adelgazamiento de las capas sociales profesionales y las políticas de austeridad y de ajuste monetario han impactado de forma considerable sobre el acceso a la universidad. Si además en los últimos años añadimos la crisis económica que se ha cebado especialmente en las clases sociales menos instruidas, y la retirada paulatina de la cobertura del Estado como resultado de una política orientada hacia la reducción del déficit público, tenemos ya la confirmación de que la equidad en el acceso no se está garantizando. Los efectos sobre la equidad en el proceso también los estamos observando en forma, como hemos dicho antes, de abandono de los estudios.

Podemos, pues, afirmar sin temor a equivocarnos en el diagnóstico, que el ascensor social se ha detenido para una parte sustancial de unas generaciones que podrían haber aspirado a mejorar sus condiciones de vida a través de los estudios universitarios.

En la actualidad el relato intergeneracional ha perdido una parte importante de su fuerza aunque no haya desaparecido del todo. Solo que este relato sigue vigente para determinadas capas sociales pero no para un amplio conjunto de la sociedad. Cuanto más se orienta la universidad al mercado, menos eficaces son los elementos correctores que, de haberlos en nuestras universidades y en nuestras políticas universitarias, pierden parte de su poder de impacto ante la lógica implacable del abaratamiento del precio del trabajo, de la discrecionalidad del empresario a la hora de elegir candidatos y del recorte de derechos sindicales y civiles dentro del ámbito del trabajo.

Nuestra hipótesis es que a medida que se va democratizando el acceso a la universidad, se produce como tendencia una mayor orientación al mercado como factor corrector de la distribución de las oportunidades sociales y económicas. Y en esta transformación los más directamente perjudicados (por utilizar un término más coloquial) son los que de partida más necesitan de la intervención pública correctora para cursar estudios superiores. Dicho de otro modo, sin protección pública



(léase aquí becas, créditos a interés cero, tasas asumibles...) volvemos a una universidad más elitista pero ahora, sí, orientada y conectada al mercado. Esto provoca un efecto redundante y reforzador de las desigualdades en origen que se observa en el proceso formativo. Es por esto que es pertinente preguntarse sobre las características de las personas que abandonan los estudios universitarios una vez comenzados. El perfil de los alumnos y alumnas que dejan sus estudios universitarios en los cuatro primeros años después de la matrícula es el de un varón de entre 20 y 24 años, que ha tenido en algún momento una beca o ayuda al estudio, que habita en zonas periurbanas, que vive con su familia de origen, cuyos padres no tienen estudios superiores y de rentas bajas o media-bajas. Este hecho es el que nos lleva a hablar de la ruptura de la equidad en el proceso.

Es decir, la orientación productivista de la universidad, su ajuste al mercado, forma parte de un tipo de política y, en consecuencia, se trata de una opción. En este punto la labor desenmascaradora de las Ciencias Sociales es decisiva en la medida en que podemos rebatir el reduccionismo y esencialismo que supone presentar como única opción viable y posible la orientación productivista. El argumento naturalizado es que la universidad ha de responder a las demandas del tejido productivo para rentabilizar la inversión que la sociedad hace en ella. Este argumento en sí mismo puede ser asumible, pero no como motor de lo que ha de ser la universidad. La rentabilidad económica puede ser un objetivo, pero no el objetivo.

El contraargumento más fuerte es el de que aparte de las necesidades del sistema productivo (o sea, el equilibrio entre oferta y demanda de cualificaciones) hay otras muchas demandas sociales (no olvidemos que es el conjunto de la sociedad la que sostiene con sus impuestos las universidades y que proporcionalmente son las grandes empresas las que menos contribuyen al bienestar general) que tienen que ver con la salud pública, la calidad ambiental, la seguridad alimentaria, la reducción de la pobreza, la solidaridad intergeneracional, el bienestar social, la protección de las minorías, etc.

Y como tales demandas, somos firmes partidarios de que la universidad pública las haga frente, responda ante ellas de una manera decidida con la finalidad de lograr mayores cuotas de equidad y de justicia redistributiva. La inversión social en la universidad ha de revertir necesariamente en la propia sociedad en su conjunto y no solo en una parte de ella.

Otra pregunta que nos podemos hacer como académicos y como parte integrante de esta institución es si la competencia entre universidades afecta a la equidad y, en consecuencia, al bienestar social. Es una pregunta importante que no se puede desligar de las opciones políticas que se toman a la hora de establecer un diseño organizacional que afecta tanto a las condiciones de trabajo en el seno de la propia universidad como a las relaciones que establece la universidad con la sociedad en general.

En este punto, echaremos mano de nuestra experiencia como docentes e investigadores.

Las exigencias de la orientación productivista van más allá de formar a buenos profesionales, cualificados y competentes y que están destinados a ocupar puestos de trabajo que requieran de



dichas competencias. Estas exigencias abarcan también el trabajo que realizamos cotidianamente y dibujan un escenario de expectativas que se van configurando a medida que se arrinconan objetivos orientados al impacto del bienestar social y son substituidos por leyes que tienen que ver más con el balance empresarial que con la acción social.

Así, al profesorado se le pide cada vez con más ahínco una definición de su carrera profesional en términos de productividad medido este por una serie de estándares que no los elige la comunidad universitaria en consonancia a los problemas particulares de la sociedad donde actúa, sino en base a criterios comerciales / empresariales de determinadas grandes empresas editoriales y que son impuestos a la comunidad universitaria sin ningún tipo de evaluación de su impacto. Así, cada vez más colegas orientan su trayectoria profesional al éxito individual basado en un alto grado de competitividad... entre los propios colegas.

O sea, tenemos una universidad orientada al productivismo tanto a nivel externo como a nivel interno. Dentro de la universidad, las facultades compiten entre sí, los departamentos compiten entre sí y los profesores compiten entre sí. Hasta en el seno de los grupos de investigación que por definición deberían ser eso, un grupo, se instala la competitividad para obtener resultados y capitalizarlos individualmente. El resultado es un malestar generalizado que afecta realmente a una de las funciones básicas y más nobles que tenemos como académicos, la de transmitir conocimiento. Aquí se da también otro fenómeno vinculado a este, es el del cada vez menor compromiso con la gobernanza de las instituciones universitarias, de tal manera que las voces críticas no acaban de llegar a los lugares de decisión ya que hay una desmovilización generalizada basada en la creencia de la inevitabilidad de las leyes del mercado.

Este es el escenario de permanente lucha y falta de colaboración que abona la cada vez mayor y más desigual competencia entre universidades. La adopción de estas reglas de juego es tal que las autoridades académicas esperan anualmente como indicador para diseñar política universitaria los variopintos ránquines universitarios mundiales elaborados por entidades e instituciones (a veces por las mismas universidades) que son las que han creado dicha necesidad. Los indicadores de las mejores universidades se centran en la productividad medida por el número de citas en publicaciones relevantes, el número de libros en las bibliotecas, el número de estudiantes extranjeros..., y hasta los metros cuadrados del campus de las universidades. Y no quiero decir con esto que no sean indicadores a tener en cuenta, sino que no son indicadores que midan el impacto social que puede llegar a tener una universidad en su territorio de influencia. Sencillamente porque este impacto hay que medirlo de otra forma y desde nuestro punto de vista este es el impacto que garantiza que la inversión efectuada en la universidad puede o no valer la pena.

Veamos algunos ejemplos.

- a) Una universidad que trabaja con las entidades sociales del territorio en el diagnóstico de problemáticas para implementar acciones encaminadas a la reducción de la pobreza y que destina parte del trabajo del profesorado a buscar soluciones participativas con esta finalidad;



- b) Una universidad que implanta planes de igualdad tras haber detectado un sesgo de género en las carreras profesionales de sus miembros y que corrige en parte dichas desigualdades, trasladando su experiencia a otras entidades del territorio;
- c) Una universidad cuya actividad sostenida en el tiempo supone un potente acicate para el reequilibrio territorial empoderando la sociedad en que habita, facilitando la extensión cultural más allá de la formación reglada y apostando claramente por la transferencia de conocimiento.

Estos ejemplos son reales y se están dando en universidades que intentan compaginar una orientación productiva (que no productivista) con una orientación social. Formar personas competentes y no competitivas, sino colaborativas.

Para ello es necesario que las Ciencias Sociales y las Ciencias Humanísticas vuelvan a tener un protagonismo que se les ha sustraído en muchas universidades. La especialización funcional de las universidades no debería implicar el arrinconamiento de perspectivas menos centradas en el mercado y más orientadas a la equidad y la solidaridad social. Nos encontramos en una situación dialéctica en la que, por parafrasear a Baudrillard, parecería haber tesis, antítesis pero no síntesis. No creemos que sea el caso, sino que hay posibilidades de reformular nuestro quehacer diario en aras de seguir generando bienestar.

¿Cuáles son los caminos para poder revertir la orientación productivista? Es la siguiente pregunta que nos podemos hacer y que nos gustaría compartir para finalizar estas reflexiones y que, lógicamente, deben ser entendidas como propuestas abiertas a la participación.

3. Vías abiertas para el debate y la discusión

En primer lugar, tenemos que encaminarnos hacia la consecución de una ciencia cada vez más colaborativa. Esto no es solo compartir hallazgos relevantes entre grupos de investigación, sino ejercitar colaboraciones firmes que ayuden a generar un conocimiento que se sustraiga de las leyes del mercado. Hay muchos terrenos de investigación que no tienen por qué ser rentables en términos de mercado, que no pueden ser patentados ya que pertenecen al acervo acumulado de conocimiento compartido. Aquí las Ciencias Sociales y las Humanidades tienen un terreno de juego amplio. Esta visión es incompatible, al menos en muchos aspectos, con el ejercicio de la profesión de manera absolutamente individualista, lo que comúnmente se denomina encerrarse en el despacho y no salir de él.

En segundo lugar, y a nivel de política universitaria, hay que tener conciencia de que es mejor tener una sociedad formada que no tenerla. Hay muchas evidencias de que el mercado sale beneficiado de tener una fuerza de trabajo más y mejor educada. Y, lógicamente, cuanto mayor formación, mejor se ejercen los derechos de ciudadanía, el conjunto social demanda más participación en



las decisiones y hay un mayor compromiso con el devenir de la propia sociedad. Esto equivale a una mayor cohesión social. Para ello la política universitaria tiene que corregir las desigualdades de acceso y las desigualdades en el proceso. Las políticas centradas en becas y en un salario social para los estudiantes parecen ser las opciones que más corrigen estas desigualdades.

En tercer lugar, la universidad ha de diseñar programas formativos que incluyan materias relacionadas con la cohesión e inclusión social, de gran espectro. Y estos programas formativos tienen que ser transversales, no específicos exclusivamente de titulaciones relacionadas con las Ciencias Sociales o humanísticas. El expediente de todo el alumnado universitario debería reflejar una especie de *minors* en materia de solidaridad social. Los futuros profesionales deben ser conscientes de que la inversión realizada en ellos debería tener como mínimo un retorno en forma de comprensión social de la inequidad. Aquí nos enfrentamos a resistencias ciclópeas por parte del discurso productivista que solo ve en la formación un ejercicio taylorizado de profesionales hiperespecializados.

En cuarto lugar, las universidades han de realizar una apuesta por conectarse con las demandas sociales del territorio en el que tienen influencia. Nosotros hemos puesto en marcha un programa de acción-interacción con la sociedad al que llamamos sociología de la proximidad y que intenta dar respuesta a demandas concretas de problemáticas sociales que de otra manera no adquieren representación ante las instituciones. Nos hemos convertido en vehículos para que los que no tienen voz puedan acceder a los centros de decisión acompañados de una legitimidad que se nos supone en cuanto académicos. La orientación productivista apuesta por la transferencia de conocimientos imbricada con las necesidades de la empresa, si bien nosotros creemos que también nos falta incorporar a los colectivos más castigados a esta política de transferencia.

En quinto lugar, creemos que hay que trabajar en la línea de crear una plataforma evaluativa de las universidades centrada en la responsabilidad social y en el bien común. Debemos poder presentarnos ante la sociedad con los logros sociales que alcanzamos, esto es, contrarrestar los ránquines productivistas con indicadores de protección social, de equidad, de justicia social y de garantías sociales. En la línea de lo que proponen Zagmani o Feber para la economía del bien común, podemos aparecer como instituciones que cumplen con requerimientos sociales. Por ejemplo, ¿cómo está situada nuestra universidad en igualdad de género? ¿qué políticas desarrolla para la inclusión de personas con discapacidad? ¿qué buenas prácticas desarrolla en el ejercicio de la cohesión social?

En sexto lugar, tenemos que impulsar (y de hecho nos consta que algunas universidades ya lo están desarrollando) todo lo referente al modelo de enseñanza denominado de Aprendizaje y Servicio, que lejos de tratarse de meras prácticas en entidades sociales, conmina a los estudiantes a desarrollar compromisos fácticos durante la carrera universitaria. Y, lo que es también importante, vincula necesariamente a profesores y grupos de investigación a explorar esta magnífica tarea de colaborar con entidades en la resolución de problemas específicos. Además, las carreras técnicas y puramente científicas (por utilizar una nomenclatura que a mí personalmente no me agrada) también se ven interpeladas en este terreno ya que en muchas ocasiones los problemas sociales requieren de soluciones tecnológicas.



No podemos estar más de acuerdo con Ágnes Heller, cuando dice que

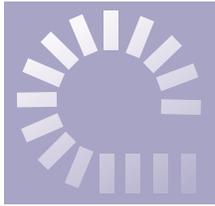
no son suficientes aquí ni las características particulares (el talento, la disposición), ni las morales individuales (constancia, valentía, paciencia, etc.). Es necesario además clarificar la alternativa existente en la realidad social y, en consecuencia, “los nuevos descubrimientos deben ser producidos a partir de esta alternativa, a partir de la elección de valores”. (Heller, 2002: 334)

Finalizamos nuestra intervención, hoy día 17 de noviembre,² con un recuerdo que para nosotros es un modesto homenaje particular. Se trata del recuerdo de un acontecimiento que ocurrió ayer, día 16, hace 25 años, no en Alemania, sino en un pequeño país centroamericano, El Salvador, y en un recinto universitario, la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas. El recuerdo de los profesores jesuitas asesinados con su rector al frente el Dr. Ellacuría, junto a Elba Julia Ramos y su hija Celine de 15 años. Fueron asesinados por defender un modelo social en el que la universidad jugaba un papel fundamental en la consecución de la paz y la justicia social. Profesores como ellos, cuyo magisterio fue un compromiso decidido por aquellos que tenían poco o nada que perder, deben ser referencia aún en nuestros días. No hay comparación que resista la situación de aquellos mártires con nuestra situación, es más que evidente, pero su ejemplo sí que nos puede servir hoy más que nunca de guía para la construcción de un mejor mundo, más solidario y más humano.

Bibliografía

- Heller, A. (2002). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Martínez, X. y Marín, A. (2011). *Educació i mobilitat social a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Martínez, M. y Albaigés, B. (Dir.) (2013). *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona Fundació Jaume Bofill.
- Pons, E., Díaz, A. y Martínez, M. (2013). *Joves, crisi i accés a la Universitat*, en Martínez, M., Albaigés, B. (Dir.), *L'estat de l'educació a Catalunya. Anuari 2013*. Barcelona Fundació Jaume Bofill.
- Subirats, M., López-Roldán, P. y Sánchez, C. (2010). *Classes i grups socials a la Regió Metropolitana de Barcelona*, 52, 8-37. IERMB: Barcelona.
- Valls, F. (2013). *Les pobreses de les joventuts*. Comunicació presentada en el VI Congrés Català/ Internacional de Sociologia. Perpinyà, 25-27 de abril.

2 El III Congreso MISEAL se celebró en Barcelona del 17 al 19 de noviembre. Ángel Belzunegui pronunció la conferencia inaugural el día 17 de noviembre.



Construcciones de calidad e igualdad en las universidades ecuatorianas

Betty Espinosa y Ana María Goetschel¹

1. Introducción

El objetivo de este capítulo es reflexionar sobre la relación entre los nuevos dispositivos de construcción de la calidad en las universidades ecuatorianas y las necesidades de incluir la igualdad y la equidad como componentes de la calidad. Utilizaremos la base normativa nacional producida a partir de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES),² y algunos datos, políticas y controversias recientes que han sido sistematizadas a partir de los comentarios de actores en la prensa nacional, diarios *El Comercio* y *El Telégrafo*, desde enero de 2013 hasta agosto de 2014, sobre el sistema de educación superior de Ecuador. Hemos tratado de dar cuenta de los debates más significativos en los que se han encontrado involucrados una diversidad extensa de actores y que han tenido cierta continuidad. Asimismo presentamos algunos ejemplos situados en la Sede de FLACSO-Ecuador en torno a las experiencias docentes con sectores indígenas, afrodescendientes y GLBT, para lo cual se realizaron entrevistas a actores claves como coordinadores de programas que participaron en el proceso. Se propone analizar estos datos y experiencias y señalar propuestas que coadyuven hacia la construcción de mecanismos de equidad y calidad en la educación superior.

Partiremos de una perspectiva constructivista que concibe la calidad como el resultado siempre contingente y provisional de acuerdos entre actores concretos y no como una sustancia, esencia o verdad fundamental. Esta perspectiva abre la posibilidad de optar por una mirada pluralista y crítica de cualquier

1 Profesoras- Investigadoras Flacso- Sede Ecuador. Agradecemos el apoyo de Verónica Vallejo, becaria de la Maestría de Políticas Públicas, quien realizó la sistematización de la información.

2 La Ley Orgánica de Educación Superior cuya normativa rige el funcionamiento de las universidades en el Ecuador. Fue publicada en el Registro Oficial No. 298 del 12 de octubre del 2010.



construcción de calidad. En esta misma línea, optamos por una mirada pluralista de la igualdad a partir de las tesis de Michael Walzer (2001) que distingue al menos tres principios de distribución que se han impuesto como mecanismos que pueden regular el reparto de bienes que predominan en esferas diferenciadas: El mercado, el mérito y la necesidad. Complementaremos esta propuesta con Joan Scott (1994) quien contraria a una oposición entre la igualdad y la diferencia, establece la importancia de usar estas categorías de manera estratégica y dependiendo del contexto. También utilizaremos una perspectiva interseccional que toma en cuenta las experiencias de género, raza, sexualidad, edad, discapacidad como marcadores de diferencia no sumándolas, sino más bien integrándolas (Mc Call, 2005) Precisamente, este aspecto nos lleva a preguntarnos si es equitativo que las universidades se rijan únicamente por el principio del mérito ya que si se toma este sin consideraciones más profundas como las condiciones desiguales preexistentes se pueden generar exclusiones entre las mujeres y los grupos históricamente excluidos.

2. Construcciones de calidad e igualdad en el sistema de educación superior de Ecuador

Las universidades ecuatorianas han sido sometidas a cambios importantes en el presente régimen gubernamental. En el 2010 se dictó una nueva ley de universidades; en 2012 fueron cerradas 14 de las 70 universidades que existían; y actualmente hay una serie de controversias entre las universidades y el gobierno a propósito de los mecanismos de evaluación y las exigencias de calidad.

Si bien no se pueden negar los impactos positivos de estas reformas, las transformaciones de fondo requieren de períodos largos para probar sus resultados y su persistencia. Como toda acción y toda política, existen logros y también dificultades, como se va a analizar a continuación.

Pero ¿cómo se concibe la calidad educativa en la normativa de la Ley de Educación Superior (LOES)? De acuerdo con esta, “el principio de calidad consiste en la búsqueda constante y sistemática de la excelencia, la pertinencia, la producción óptima, transmisión del conocimiento y desarrollo del pensamiento mediante la autocrítica, la crítica externa y el mejoramiento permanente” (LOES, 2010: Art. 93).

En la aplicación de esta normativa a través de la evaluación de cada universidad lo que se observa es un conjunto de indicadores. El indicador de mayor peso relativo (40%) está relacionado con el profesorado: formación, dedicación, remuneraciones, concursos, docencia y dirección de mujeres, aplicación de normas objetivas de fijación de salarios y de evaluación. Los indicadores relacionados con la investigación que realiza este profesorado le siguen con un peso de 20% e incluye básicamente el conteo de artículos científicos publicados en revistas de alto impacto y de impacto regional, y los libros revisados por pares. Los datos sobre estudiantes en los que se reflejan los resultados de la docencia tienen únicamente 10% de peso y se refiere a los datos de eficiencia terminal y los procesos de admisión. Datos de infraestructura 15% y de organización 15% completan la evaluación.



La nueva normativa ha establecido condiciones mínimas de funcionamiento de las universidades que se refieren básicamente a la existencia de porcentajes mínimos de docentes a tiempo completo (60%); así como un porcentaje mínimo de docentes con título doctoral equivalente a PhD, 40% para las universidades de docencia y 70% para las universidades de investigación. También se han establecido límites máximos a los gastos administrativos con respecto al total de gastos (35%). El plazo para alcanzar estos indicadores es octubre de 2017. Si bien estos indicadores pueden parecer no tan difíciles de alcanzar en algunas universidades de América Latina y del resto del mundo, en Ecuador constituyen un gran reto para las universidades si observamos su situación en 2010 y los cambios realizados hasta 2012.

Como se puede observar, el sistema de educación superior en 2010 funcionaba con una mayoría (58%) de profesores/as contratados por horas, por cursos, que realizan este trabajo de manera secundaria con respecto a actividades profesionales en empresas y en el mismo Estado. En 2012, este porcentaje bajó 10 puntos porcentuales a 48%. Este es quizá uno de los logros más importantes dado que, desde nuestro punto de vista, se está avanzando en cierto reconocimiento del estatuto del profesor universitario, a través de una ampliación del profesorado que puede dedicarse a tiempo completo a la docencia universitaria, es decir que ser profesor o profesora en una universidad está constituyéndose en una posibilidad de trabajo digno al que se puede consagrar la vida. También hay que resaltar la aplicación de un examen nacional de ingreso a las universidades que permite asignar los cupos en las universidades a través del mérito como principio legítimo de distribución (Walzer, 2001), que se complementa con un sistema amplio de becas gubernamentales. Este mecanismo constituye un avance con respecto a la asignación de cupos a través de la capacidad de pago de las familias de los estudiantes o con respecto a la asignación sobre la base del orden de llegada al momento de inscripción. Sin embargo, el mérito, como hemos visto en las ponencias del Seminario Calidad de la Educación Superior y Género (2014) también puede generar nuevas exclusiones debido a que puede transparentar las desigualdades estructurales preexistentes debidas a las diferencias en la formación primaria y secundaria de los estudiantes según procedencia del nivel urbano o rural, de la educación privada o la pública, de las pequeñas o grandes ciudades, sus condiciones socioeconómicas y de diferencia en el capital cultural.

Por otro lado, también se evidencia diversas controversias que serán agrupadas en varias fuentes de tensiones entre las autoridades nacionales de la educación superior y las universidades, sus profesores y estudiantes. Se debe aclarar que las controversias, siguiendo a Boltanski quien afirma que los desacuerdos son parte de la misma línea de acción que los acuerdos (1991) no apuntan a menoscabar los grandes esfuerzos en los que todos los actores estamos involucrados sino, al contrario, tienen un carácter de transformación por ser fuentes de pensamiento y acciones de largo plazo, y por dar cabida al pensamiento de actores diversos que pueden generar importantes innovaciones.


Tabla 1. Ecuador: Título máximo de cuarto nivel y tiempo de dedicación de los profesores de las instituciones de educación superior 2010

		Total	%	Hombre	Mujer	Calificación IES				
						Tipo A	Tipo B	Tipo C	Tipo D	Tipo E
Título máximo de cuarto nivel	Ninguno	14.126	40%	68%	32%	35%	39%	44%	46%	44%
	Diplomado Superior	4.705	13%	65%	35%	10%	17%	13%	12%	18%
	Especialista	3.161	9%	73%	27%	9%	7%	13%	8%	6%
	Magister	12.414	35%	69%	31%	41%	36%	30%	33%	31%
	Ph.D.	779	2%	76%	24%	5%	1%	1%	1%	1%
Tiempo de dedicación (horas/semana)	De 30 a 40 horas	9.054	26%	70%	30%	27%	24%	34%	15%	22%
	De 20 a 29 horas	5.773	16%	68%	32%	15%	17%	18%	19%	12%
	Menos de 20 horas	20.358	58%	68%	32%	58%	59%	47%	66%	66%
Total		35.185	100%	69%	31%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: SNIESE 2010³

Tabla 2. Ecuador: Título máximo de cuarto nivel y tiempo de dedicación de los profesores de las instituciones de educación superior 2012

		Total	%	Sexo		Calificación IES CEAACES-2013				
				Hombre	Mujer	A	B	C	D	Sin evaluación
Título máximo de cuarto nivel	Ninguno	11.033	34%	66%	34%	17%	34%	36%	38%	28%
	Diplomado Superior	4.253	13%	64%	36%	3%	11%	13%	18%	27%
	Especialista	3.707	11%	72%	28%	4%	13%	9%	14%	4%
	Magister	12.562	39%	65%	35%	58%	40%	41%	29%	39%
	Ph.D.	806	2%	72%	28%	18%	2%	1%	0%	2%
Tiempo de dedicación	EXCLUSIVA O TIEMPO COMPLETO	11.315	35%	66%	34%	47%	33%	37%	33%	36%
	SEMI EXCLUSIVA O MEDIO TIEMPO	5.574	17%	67%	33%	8%	17%	17%	22%	0%
	TIEMPO PARCIAL	15.472	48%	67%	33%	45%	50%	45%	44%	64%
Total		32.361	100%	66%	34%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: SNIESE 2012

³ Las cifras corresponden al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador (SNIESE).



Una primera fuente de tensiones tiene que ver con el indicador sobre formación de postgrado que se encuentra todavía extremadamente lejos de las metas propuestas a través de la ley, 2% frente a un mínimo de 40% que debe tener una universidad de docencia, entre las que se encontrarían aquellas que ofrecen la formación universitaria de pregrado. A tres años de que concluya el plazo para alcanzar las metas, se constata la persistencia de este indicador y se demuestra su carácter estructural que se traduce en dificultades para cambiar en el corto plazo. Dos directores académicos de dos universidades de Quito (Universidad Andina y Católica) explicaron estas dificultades por el alto costo que implica esta formación, la escasa oferta nacional y el negativo impacto familiar que pueden generar. También se ha señalado “todos queremos el mejoramiento de la educación superior ecuatoriana, pero se cuestiona que se quiera ir muy rápido en su transformación”.

Una segunda fuente de tensiones se sitúa en la evaluación centrada en la medición de la investigación solamente a través de sus resultados en publicaciones con características científicas internacionales, dado que tienden a desconocer algunos tipos de publicaciones que eran más comunes en el país como la publicación en revistas locales muy leídas pero que no constan en ningún *ranking* internacional. Las críticas a estos *rankings* tienen que ver con varios aspectos que se discuten también en otros países no anglófonos: la preeminencia de revistas en inglés, el direccionamiento centralizado de las agendas de investigación, la falta de adecuación de este tipo de transmisión a todas las disciplinas, por ejemplo a la ciencias sociales que han privilegiado el libro, la exacerbación de la competencia, entre otras. En las universidades en Ecuador, en este momento, los indicadores de producción científica medidos por publicaciones en revistas están muy lejos de centrarse, al menos a nivel nacional, en las discusiones de publicaciones por género, dado que el país tiene una producción baja de este tipo de resultados científicos (4.568 documentos) con respecto a otros países como Colombia (35.890), Chile (68.974), México (166.604), de acuerdo con los registros de Scopus/Scimago para 2012. En cambio, la producción en libros es prolífica.

Una tercera fuente de tensiones tiene que ver con el tipo de evaluación que se ha implementado. Antes de 2010, las evaluaciones se realizaban fundamentalmente a través del mecanismo de pares conocidos. Una primera evaluación de la calidad que se realizó a mediados de los 2000 y que incluyó a no más de cinco universidades, fue realizada por un grupo de docentes que privilegiaban el debate y que eran realizados por pares que también eran profesores y que por lo tanto conocían el trabajo académico desde el interior, que conocen este oficio. Estos procesos llevaron al menos dos años en cada institución y tenían también sus limitaciones que tienen que ver entre otros aspectos como las “redes de apoyo” (Cooper, 2014) que reproducen relaciones tradicionales y con la “homofilia” o efecto espejo que tiende a dar mayor crédito a los semejantes, lo cual puede generar relaciones de poder y de fuerza entre los actores implicados.

Este mecanismo de pares ha sido sustituido por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior CEAACES por el control de calidad realizada por expertos anónimos, es decir por técnicos especializados en métodos y procedimientos que se aplican a cualquier disciplina o entorno universitario, que recogen datos y evidencias para



procesarlos, cuantificarlos y compararlos. Este tipo de evaluación tiene algunas fortalezas como la transversalidad dado que se puede aplicar indistintamente, así como cierto nivel de “objetividad” que contrarrestaría la opacidad de los pares conocidos. Las críticas que se han planteado por parte de los actores tienen que ver, por ejemplo, con una tendencia a la simplificación de trabajos que en sí mismos son complejos, con la angustia que genera la incertidumbre de desconocer completamente al evaluador/a, o con la sospecha de que quien evalúa no tiene el mismo nivel de conocimientos que el evaluado.

Por una parte, a nivel nacional podemos constatar que esta manera de concebir la calidad en relación con las normas mínimas de funcionamiento configura un concepto restringido de calidad al reducirla fundamentalmente a la inspección. La necesidad, ciertamente justificada, de alcanzar las metas que permitan colocar a las universidades a nivel de los mínimos de aceptación ha aproximado el concepto de calidad al de la cantidad al utilizar la cuantificación de una serie de variables a las que actualmente se hace un seguimiento centralizado.

Por otra parte, constatamos que en este momento el grueso de los esfuerzos individuales y colectivos apunta al logro de esos mismos parámetros y, en este contexto, las preocupaciones por la igualdad que si bien por primera vez han sido introducidos en la normativa todavía son poco priorizadas. Si observamos la distribución de la planta docente ecuatoriana entre hombres y mujeres, vemos claramente que la relación es de dos a una. En 2010 había 31% de mujeres y sube levemente en 2012 a 34%. Es de anotar como un aspecto importante de las políticas de género implementadas desde el CEAACES, que uno de los indicadores que mide la calidad de las universidades es la inclusión de las mujeres dentro del campo docente y en puestos de dirección pero estos indicadores tienen poco peso frente a otros. La dirección de mujeres tiene un 0.8%, la docencia de mujeres también un 0,8%, las políticas de acción afirmativa 1,5%.

En cuanto a las tensiones provocadas por los cambios recientes entre el estudiantado se pueden señalar básicamente dos. La primera se relaciona con la sensación de exclusión ocasionada por la imposibilidad del acceso a las universidades por una parte importante de los jóvenes que concluyen la enseñanza secundaria. Uno de los aspectos con los que se arrancó el proceso de transformación universitaria en el Ecuador fue la aplicación nacional de exámenes de ingreso, primero a las universidades públicas y luego, en el 2013, al conjunto de universidades. En 2012 postularon a la prueba de ingreso 129.814 bachilleres, de los cuales se presentaron únicamente 103.106 mientras alrededor de un 20% ya había desertado. Los exámenes tuvieron por objetivo seleccionar 80.000 jóvenes para asignarles un cupo en una universidad pública del país, es decir que solo un 61% de los postulantes iniciales tenía la posibilidad de acceder a estudios de educación superior en ese momento.⁴ En el 2013 las cifras fueron mayores. De un total de 304.640 inscritos, rindieron la prueba 210.900 y el cupo fue de 88.660 bachilleres. Si bien este examen permitió asignar los cupos en las universidades a través del mérito como principio aparentemente legítimo

4 (www.senescyt.gob.ec, 1.08.2013).



de distribución, también constituyó un espacio donde se manifestaron las marcadas diferencias de calidad en la formación primaria y secundaria entre estudiantes. Es decir que si bien este examen nacional constituye un avance con respecto a la inscripción sobre la base del orden de llegada, también es un instrumento que perenniza las desigualdades estructurales que se observan en el país (Goetschel, Espinosa, 2013).

Otra de las tensiones se relaciona con la categorización de las universidades y el sentimiento de desaliento de profesores y estudiantes de no pertenecer a una universidad de prestigio debido a que sus universidades fueron degradadas en su calificación, situación que en el 2013 provocó movilizaciones estudiantiles que fueron sofocadas. En el mismo sentido, las reformas en la educación secundaria técnica provocaron en 2013 protestas callejeras protagonizadas por sus estudiantes que sintieron que se menoscaban sus derechos al no ser tomados en cuenta. Y en septiembre 2014, frente a la movilización estudiantil de un colegio laico de larga trayectoria, decenas de estudiantes han sido tomados presos y está en curso un proceso de acusación de vandalismo y de atentar contra la propiedad privada.

3. Experiencias de calidad e igualdad en las universidades: Caso FLACSO Ecuador

En el contexto descrito hasta aquí, consideramos que a pesar de las tensiones se presentan oportunidades a nivel micro, es decir al nivel de las universidades y sus actores para desarrollar iniciativas que apunten a conceptos más completos y complejos de calidad que integren a su vez esfuerzos por la igualdad y la equidad. Los procesos de evaluación recientes podrían contribuir a que cada institución realice procesos reflexivos que responden plenamente a la naturaleza de las universidades como centros de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, los planteamientos y debates propiciados por el Proyecto MISEAL, que han colocado el tema de la inclusión desde una perspectiva interseccional como eje fundamental de las propuestas inclusivas en las universidades en América Latina, puede permitirnos buscar mecanismos más adecuados para propiciar ese cambio. En ese sentido, hablaríamos de la posibilidad de cimentar un aprendizaje institucional inclusivo. Las fuentes de desigualdad se sitúan, muchas veces, en las decisiones institucionales que se toman diariamente en organismos colegiados sobre contrataciones, evaluaciones y promociones de docentes, sobre el lugar que se da a la atención de quejas, sobre la asignación interna de becas, de premios, de fondos. Por otra parte, están inscritos en las prácticas cotidianas que perennizan las asimetrías y en ámbitos absolutamente cotidianos como el reparto de tareas en el cuidado, en el trato cotidiano entre colegas.etc.

Para centrarnos en la acción cotidiana de las instituciones a continuación presentamos alguna información de FLACSO que es una de las universidades del sistema ecuatoriano de educación superior que ofrece programas de postgrado en maestría y doctorado. Analizaremos algunas



acciones y proyectos inclusivos con el fin de reflexionar sobre ellos y a manera de conclusiones sacar lecciones a futuro para buscar mayor equidad sin menoscabar la calidad educativa.

El Programa de Género fue pionero en el Ecuador, comenzó en 1998 y a lo largo de estos 16 años ha logrado posicionar el tema de género tanto en el ámbito del debate académico como en las políticas públicas. La Maestría en Género y Desarrollo ha tenido catorce promociones y ha graduado a 105 estudiantes. En los contenidos de las tesis prevalece una producción de conocimiento cercano a las políticas públicas de género, del movimiento de mujeres, del feminismo y de temas culturales:

Así, un 9% de trabajos abordan temas relativos a la violencia de género, otro 11% problemáticas relacionadas con salud sexual y reproductiva y un 17% relativos a derechos sociales y económicos de las mujeres. Pero así mismo, las diferencias en su diversidad han sido motivo de numerosas reflexiones: un 15% de trabajos se han centrado en la relación entre etnicidad y género, raza y género, discapacidad y género y un 14% en el tema de masculinidades y un 6% en movimientos por la diversidad sexual. La política también ocupa un lugar importante de la reflexión (9%). Finalmente los temas culturales y de comunicación alcanzan el 12%. (Herrera, 2014: 7)

Esta misma tendencia se observa en los diez y seis diplomados superiores que el Programa de Género realizó en el período 2005-2010 hasta cuando la Ley de Educación Superior, emitida en el 2010, eliminó los diplomados como cursos de posgrado. Esta fue la razón por la que el Diploma Ciudadanía y Sexualidades que pretendía llenar un vacío en torno a las políticas de género con grupos GLBT no pudieron concretarse. Los diplomas que se llevaron a cabo respondiendo a las necesidades sociales y estatales fueron en género y políticas de salud, violencia y justicia, economía, justicia y derechos humanos y en cultura e historia y gestión cultural. En solo cinco años se matricularon 259 personas y se graduaron 229, con un índice de culminación de estudios del 88.4%. Esto ha significado una gran irradiación hacia la sociedad, muchas de nuestras egresadas tienen actualmente una activa participación en las políticas públicas. Sin embargo, también ha habido dificultades en la expansión del tema hacia otras esferas. Esto se ha manifestado en la casi total feminización de la matrícula y en la escasa transversalidad del tema al interior de FLACSO. Gioconda Herrera explica que lo que se ha dado es una “transversalidad desde abajo” (2014:7). Es decir, en lugar de una estrategia o política de transversalización impulsada desde las autoridades o el mismo programa, fue la demanda de los/as estudiantes y otros programas y departamentos lo que va a permitir la presencia de temas, cursos, debates, syllabus de género en las otras maestrías. La disciplina más receptiva es antropología, que es la que más producción en temas de género mantiene con un 42% de tesis abordando estas temáticas. Luego está economía con 13% y sociología con 10%. La cifra más baja la obtiene el programa de estudios políticos, con 3% (Herrera, 2014).

La Maestría en Ciencias Sociales con Especialización en Estudios Étnicos fue ofrecida por FLACSO- Ecuador desde el año 1999 hasta el 2005 como resultado de un esfuerzo conjunto



con la Cooperación Técnica Belga y el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe.³ La Maestría buscaba formar profesionales indígenas adiestrados en las concepciones teóricas y metodológicas del desarrollo y la diversidad cultural para fortalecer la capacidad de gestión de las organizaciones a las que representan con énfasis en las propuestas de etnodesarrollo. Hubo tres promociones de profesionales comprendidas en los siguientes períodos: 1) 1999-2000, postularon 25, se matricularon 20 estudiantes y se graduaron 17; 2) 2002-2004, postularon 42, se matricularon 21 estudiantes y se graduaron 9; 3) 2003-2005, postularon 22, se matricularon 13 estudiantes y se graduaron 8. El total de graduados fue de 34 profesionales, de los cuales 4 provinieron de Bolivia, 4 de Perú, 2 de Chile, 1 de Brasil, 2 de Colombia y 21 de Ecuador. De acuerdo a los actores de ese proceso la Maestría fue valiosa porque convocó a dirigentes indígenas de América del Sur y en el Ecuador a indígenas provenientes de localidades de todo el país: Napo-Tena, Calderón, Cuenca, Comuna-Shwit, Otavalo, Salcedo, Pujilí, Quito, Biblián, El Tambo-Cañar, Cangahua-Cayambe, Guaranda, según el registro de la primera convocatoria. Por otra parte, formó profesionales que luego tuvieron una destacada actuación pública. En el Ecuador se ha podido identificar como ex alumnos de esta maestría un presidente del Codenpe (Consejo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador), un gerente del FODEPI (Fondo de Desarrollo de los Pueblos Indígenas), una diputada al Congreso Nacional, dirigentes a nivel nacional y local de sus organizaciones y del estado y dirigentes/as políticos/as. Sin embargo, también hubo dificultades que fueron motivo de debate y discusión. Algunos docentes se preguntaron si realizar una maestría solo para estudiantes indígenas podía provocar una gettoización del conocimiento. Por otra parte se debatió en torno a la relación calidad - equidad. En la primera convocatoria hubo un mayor número de graduados con relación a las siguientes. Cuál fue la razón? Se debió a la poca exigencia? Por otra parte, el número de graduados fue bajo. El proyecto contemplaba la graduación de 60 estudiantes y terminaron únicamente 34. Sin embargo, las cifras totales no fueron tan desalentadoras, el número de matriculados respecto a los postulantes fue alrededor del 59% mientras que la relación matriculados-graduados fue del orden del 62.7%.

En términos de apoyo financiero a estudiantes, FLACSO desde hace varios años tiene políticas sostenidas de becas que actualmente cubren al 50% de alrededor de 1.000 estudiantes en la Sede. Se ofrecen becas específicas por méritos académicos, para postulantes de provincia, para extranjeros y para grupos históricamente excluidos. Asimismo se mantiene un programa amplio de becas parciales o descuentos del que se beneficia alrededor del 90% de estudiantes no becarios.

Como parte de estas acciones en la convocatoria 2012-2014 se implementaron acciones afirmativas para sectores históricamente excluidos y, para la convocatoria 2013-2015, se estableció conceder para cada maestría, además de una beca por mérito por cada cuatro estudiantes, tres becas para estudiantes extranjeros (también por mérito) y tres becas para estudiantes de provincia, personas

3 El Fondo Indígena es una organismo multilateral de cooperación internacional creado en 1992 durante la celebración de la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno de 22 países. (<http://www.fondoindigena.org/drupal/es>)



con discapacidad y/o pertenecientes a sectores históricamente excluidos. En la medida en que las becas de provincia no se cubrían, esta medida permitió aumentar becas por razones de discapacidad, étnicas y de opciones sexuales distintas.

En el 2013 FLACSO innovó su sistema de ayudas financieras. Para el efecto se elaboró un modelo que en base a una encuesta aplicada a los/as postulantes permitió su categorización socio-económica y de acuerdo a estos datos la institución realizó el descuento. Los criterios establecidos para el efecto fueron considerar un descuento del 100% en el pago de la colegiatura para las personas con “baja disposición económica” y el 0% de descuento para quienes tienen una “alta disposición económica”. Los otros estratos socioeconómicos tuvieron un descuento progresivo en función de la disponibilidad de recursos de la institución. Por otra parte, el descuento de la asistencia financiera por condiciones socio –económicas no está más ligado a requisitos mínimos de calificaciones. Al contrario, los estudiantes acreedores a las becas de estipendio (por méritos académicos) tienen el 50% de exoneración de la colegiatura y su renovación está relacionada con su desempeño (deben tener como mínimo durante el primer año 8.5 en sus calificaciones).

En cuanto a las discapacidades, en cumplimiento de la Ley Orgánica de Discapacidades, RO 796, del 25 de septiembre de 2012, y también por una toma de posición favorable a este tema, desde el 2013 se instituyó como política aplicar a estas personas un descuento del 50% en la colegiatura de las maestrías. También se decidió aplicar este descuento en cursos abiertos, de formación continua, seminarios y otros eventos organizados por FLACSO que tengan un costo. Asimismo, aún cuando hay aspectos que faltan desarrollarse, FLACSO ha creado una infraestructura adecuada para que los/las estudiantes puedan desenvolverse. En el mismo sentido, se organizó un taller de sensibilización para el personal docente y administrativo. También se ha fomentado reuniones con los departamentos con el fin de que los/las profesores/as conozcan de manera concreta los requerimientos de los/las estudiantes discapacitados/as y se ha acompañado a estos en su proceso de integración a la vida estudiantil.

Con relación a la inclusión de sectores afrodescendientes, en el año 2010 Flacso firmó un convenio con la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE) con el objetivo de desarrollar actividades conjuntas en torno a la docencia, investigación y formación en maestrías. Esto con miras “a crear nuevas competencias, fortalecer la identidad cultural y estimular su desarrollo integral”. El Convenio estableció la ejecución de 17 becas. Hasta el 2014 han accedido a estas 15 estudiantes de distintas maestrías: 5 estudiantes en la convocatoria 2010-2012; tres en la convocatoria 2011-2013; dos en la convocatoria 2012-2014; tres en la convocatoria 2013-2015 y dos en la 2014-2016, es decir que faltan aún 2 becas por llenarse. Lo que se pensó podía cubrirse en una sola convocatoria (2010-2012) se ha ido extendiendo. Se debe aclarar que los/las postulantes se sometieron a los mismas condiciones que todos los postulantes de FLACSO (examen de aptitud y valoración en base a méritos y entrevista) pero en la convocatoria 2011-2013, debido a la ausencia de postulantes que cumplieran los requisitos, fueron aceptados tres aplicando un criterio de acción afirmativa. Estos estudiantes, que tuvieron un seguimiento constante, se han graduado.



De la misma manera, a partir del Convenio suscrito en agosto del 2010 con el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) que fue renovado por dos años más hasta agosto del 2014, FLACSO ha canalizado becas para estudiantes indígenas. Sin embargo, si se hace un recuento del proceso este no deja de ser preocupante en términos de inclusión. De 21 estudiantes indígenas que postularon en el 2010 solo fueron admitidos 6 y de los seis hasta ahora únicamente se han graduaron dos. Porqué esta diferencia con respecto a los/las estudiantes afrodescendientes? Como hipótesis se puede plantear que el seguimiento al estudiantado que entra en condiciones de desventaja juega un rol importante.

En el marco de estas actividades se dictó por dos años consecutivos los cursos Diáspora Africana en las Américas y Lengua y cultura kichua. Incluir estos cursos en la malla curricular de FLACSO y difundirlos hacia un público más amplio fue un reconocimiento a las culturas indígenas y afro. Fue también significativo que los dos profesores de estas materias sean los primeros doctores afro e indígena graduados en Flacso Como parte de las actividades generadas a partir de este Convenio, en el 2013 se realizó el Evento “Generando conocimiento desde la afroecuatorianidad” que contó con la participación de las estudiantes graduadas quienes expusieron los resultados de las investigaciones desarrolladas como tesis. El evento constituyó un medio de devolver a las comunidades los conocimientos producidos en el marco del Convenio, así como poner en valor la cultura afrodescendiente. Se consideró como principio de estas acciones el reconocimiento (Fraser, 1997) y el respeto en el sentido que plantea Sennet (2003) hacia las culturas afro e indígenas.

4. Conclusión

Las políticas estatales de reforma de la educación superior por el actual gobierno han promovido cambios positivos orientados a mejorar la calidad de la educación. De hecho hay una mayor disponibilidad de recursos para la educación superior, becas de estudio y de investigación, mayor dedicación por parte de los docentes, exigencia de una titulación de cuarto nivel y otras anteriormente señaladas. Muchas de estas medidas, cuyos resultados solo se verán a largo plazo, han generado tensiones y rechazo por parte de docentes y el alumnado que se sienten excluidos o sujetos a un tratamiento discriminatorio. .

Por otra parte si bien FLACSO desde su inicio como universidad de posgrado ha implementado acciones y proyectos docentes inclusivos, estas experiencias no han sido sistematizadas. El proyecto MISEAL ha sido una oportunidad para sistematizar estas experiencias a fin de reflexionar y plantear desafíos a futuro, profundizar el debate sobre la equidad desde una perspectiva interseccional e implementar desde 2010 acciones inclusivas como las que hemos destacado anteriormente. MISEAL no solo ha influido al interior de la Institución sino en varias instancias gubernamentales. Por ejemplo, el CEAACES realizó el Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género en junio del 2014 en la ciudad de Quito con la participación de FLACSO Ecuador y de expertas del proyecto MISEAL.



En base a los ejemplos que se ha destacado se puede señalar que tanto la calidad como la inclusión pueden irse construyendo si hay un entorno institucional favorable pero, fundamentalmente, si hay actores que propician esos cambios. El diálogo con la categoría de género con una perspectiva interseccional, que tome en cuenta otros marcadores de diferencia como edad, etnia, discapacidad, sexualidad, y que además considere el mérito y la necesidad de los actores, tanto la igualdad como la diferencia, nos da la posibilidad de concebir la inclusión y la calidad de manera más integral. Y para implementar los cambios creemos que es importante retomar las reglas que Bruno Frère ha observado en el mundo de la economía solidaria. Regla 1. hay que actuar “aquí y ahora” contra la exclusión. Regla 2. hay que insistir en un principio de común humanidad que se declina como un principio de competencia común.

Constatamos que el entorno institucional y los principios del mérito y la igualdad que no toma en cuenta la diferencia y la necesidad en los que se fundamentan las universidades torna muy compleja la aplicación de políticas afirmativas como los cupos e incluso el mismo acceso a derechos especiales de las profesoras y estudiantes y esta constatación requiere la construcción de nuevos mecanismos que puedan mejorar la igualdad sin poner a las mujeres en situaciones de desventaja o pérdida en sus carreras. Una acción interesante puede ser la creación de centros de desarrollo infantil en las universidades que hagan posible que madres estudiantes y profesoras puedan trabajar sabiendo que sus hijos/as están cuidados. Por otra parte, en la medida que nuestro trabajo no se mide por el tiempo sino por las interrelaciones en redes y por resultados en investigación y docencia y por lo tanto el tiempo de dedicación a estas tareas puede ser negativo para las carreras de profesoras y estudiantes, introducir el concepto de “merito relativo a la oportunidad” puede ser valioso para medir escalafones y evaluaciones.

La tensión existente entre equidad y calidad es otro aspecto para la reflexión. De los ejemplos presentados se desprende que no es suficiente el acceso individualizado de estudiantes de sectores históricamente excluidos que logran sortear el examen de ingreso y las entrevistas que sirven de filtro para su ingreso para poder hablar de un sistema plenamente incluyente. El acompañamiento constante sobre su desempeño, avances o dificultades, la recomendación de que tomen cursos de introducción al trabajo académico, etc. podrían ayudar para que los estudiantes concluyan sus estudios. Sin embargo se trata de casos aislados que demandan mucho esfuerzo, no existiendo suficientes docentes dispuestos a asumir esa tarea. Para lograr un buen desempeño y sortear las deficiencias estructurales del sistema educativo de pregrado hace falta que los/las estudiantes tengan una preparación más integral y que accedan a políticas de acompañamiento por parte de los centros universitarios. La implementación previa de varios cursos de actualización y preparación para el trabajo académico puede contribuir a ese proceso, pero además se requiere de un trabajo tutorial que permita una comunicación permanente con los estudiantes.

La necesidad de transversalizar la equidad es otro punto de reflexión. Lo que se ha pensado respecto al tema de género es pertinente también para el tema de la inclusión social y la equidad. Cómo hacerlo en medio de un ambiente docente e investigativo refuerza la compartimentalización del conocimiento y que no asume desafíos como los de la inclusión?



Otro tema que consideramos significativo a ser debatido y aplicado en el mediano y largo plazo, y que está relacionado con los anteriores, es el reconocimiento. Además de la redistribución (justicia económica,) el reconocimiento y el respeto en el pueden contribuir a romper la desvalorización de los pueblos afros e indígenas y los grupos GLBT. La incorporación del sentido del respeto es fundamental si se quiere introducir cambios en sistema universitario. El objetivo es que los grupos históricamente excluidos no sean únicamente objeto de estudio sino que se los reconozca como productores de saberes y valores, que aporten desde su visión a la comprensión tanto de su cultura como del conjunto de culturas. La historia de nuestros países, como ejemplo, no puede ser aislada de la memoria de los sectores subalternos. En ese sentido, la creación de cátedras de estudios de la diáspora africana o de los pueblos indígenas, consolidaría ese proceso. Construir laboratorios para el conocimiento de la diversidad cultural de nuestros países permitiría institucionalizar cursos, investigaciones y actividades de extensión que permitan la producción científica, la enseñanza y la valoración de estas culturas.

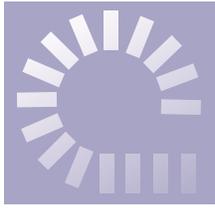
Para concluir quisiéramos retomar la propuesta de Ranciere (2007) y en el contexto latinoamericano de Paulo Freire. Ellos plantean que igualdad no es una meta a alcanzar sino un punto de partida, que “todos nosotros sabemos algo... todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre” (Freire, 1976). El respeto a los otros es la base de un sistema educativo inclusivo.

Bibliografía

- Boltanski, Luc y Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur* Paris: Gallimard.
- Cooper, Jennifer, (2014). *¿Por qué la meritocracia traiciona a las mujeres académicas en las instituciones de educación superior?* Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género, Flacso- Ecuador, 2014.
- Fraser, Nancy, (1997). *Justice Interruptus: critical reflections on the postsocialist condition*. New York: Routledge.
- Freire, Paulo (1976). [1970] *Pedagogía del oprimido*, (15ª ed). México: XXI Siglo Veintiuno Editores.
- Goetschel, Ana María y Betty Espinosa, (2013). La educación superior ecuatoriana en el marco de las reformas implementadas en los años 2000. *En La Interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior*, Martha Zapata Galindo, Sabina García Peter y Jennifer Chan de Avila (editoras). Berlín: Freie Universität Berlin.
- Herrera, Gioconda (2014). *Los estudios de género en la educación de postgrado. ¿Transversalización o compartimentalización?* Seminario Internacional Calidad de la Educación Superior y Género, Flacso – Ecuador.



- McCall, L. (2003). The Complexity of Intersectionality. En *Signs* 30 (3): 1771-1800.
- Ranciére, Jacques (2007). [1987] *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Argentina: Libros del Zorzal.
- Sennet, Richard (2003). *El respeto: sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdades*. Barcelona: Anagrama.
- Scott, Joan W. (1994) . Deconstruir igualdad-versus-diferencia: usos de la teoría postestructuralista para el feminismo. *Feminaria* No. 13, 1994.
- Walzer, Michael (2001). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.



Acciones de la gestión para la inclusión de estudiantes en la universidad.

El caso de la UNTREF

Gabriel Asprella y Carlos A. Mundt
Universidad Nacional 3 de Febrero (UNTREF)

1. Introducción

El ingreso de jóvenes a la Universidad en Argentina desde hace especialmente veinte años se ha modificado de su constante histórica de selectividad. Esta comprobación de mayor masividad en particular de jóvenes de sectores de menores recursos y periféricos del Conurbano de Buenos Aires en Argentina genera una implicación de abordar estrategias institucionales que permitan sostener el acceso, la permanencia y el egreso de la Universidad. Se constituye esta cuestión en prioritario objeto de estudio y de intervención institucional como parte esencial de las políticas de inclusión desde un enfoque de derechos. Incluir implica y exige conocer a esos sujetos no conocidos ni registrados por la universidad.

Los estudios sobre los nuevos escenarios universitarios en Argentina impulsan estos trabajos y ofrecen una nueva dinámica de análisis. Un ejercicio de demanda que bien afirma la autora Carli cuando sostiene:

Explorar las experiencias institucionales en un tiempo – espacio determinado hace posible una mirada a la vez interesada y crítica sobre esa construcción sedimentada que es la universidad pública, tensionada entre elementos del pasado, del presente y del futuro, entre elementos estructurales y situaciones epocales, entre elementos permanentes y posibilidades de cambio. Permite a su vez poner en suspenso las enunciaciones universalistas tan características del discurso universitario, inscribiendo en el debate cuestiones vinculadas con los itinerarios biográficos, la vida cotidiana de las instituciones y las experiencias sociales y culturales, como un modo de leer los procesos de construcción histórica de la universidad. (2012: 25)



El presente capítulo trabaja sobre aportes que se realizaron en el marco de dos proyectos de investigación sucesivos y consecuentes con el objeto de estudio sobre la inclusión universitaria de jóvenes de sectores subalternos y las estrategias para conocer los perfiles de estos “nuevos y nuevas estudiantes” y el desempeño de las instituciones universitarias al respecto considerando como caso la Universidad Nacional de Tres de Febrero que inicia sus actividades académicas en el año 1997. Los proyectos involucrados son los siguientes: “Los / las jóvenes del conurbano bonaerense y su proyecto universitario: subjetividades, representaciones e inserción. El caso de la UNTREF” que corresponde al período 2010-2011; y el Proyecto: “Ser alguien”. Las representaciones en una muestra de jóvenes ingresantes a la UNTREF sobre destino universitario. Sus trayectorias educativas, laborales y familiares”. Período 2012-2014¹

2. El escenario histórico y político del conurbano bonaerense

Corresponde hacer una breve consideración de ubicación socio-histórica-política del denominado Conurbano de Buenos Aires para contextualizar las particularidades de las universidades que se han creado en ese territorio en los últimos veinte años y el escenario que vivieron las y los jóvenes y adolescentes que en estos años se incorporaron a la Universidad.

El Conurbano de la ciudad de Buenos Aires, una extensa zona geográfica que circunda la Ciudad de Buenos Aires, Capital Federal de la Argentina, se fue configurando después de los años 20 y luego de la crisis de 1930 creció al compás de los cambios que enfrentaba la nación convirtiéndose en el principal centro productivo del país, polo de atracción, a su vez, de una importante migración interna desde todas las provincias argentinas. Este proceso era acompañado por la consolidación a partir de los años 40 de un nuevo movimiento y una nueva identidad política que se mantendría durante décadas, el peronismo, sinónimo de industrialización y sindicalización masiva.

La expansión industrial y la mejora en la distribución del ingreso catapultaron a este conglomerado urbano de sólida clase obrera y nacientes clases medias a una enorme expansión económica, social y educativa que persistirá hasta la década de 1970.

Los cambios mundiales modificaron y deterioraron el circuito productivo y de sostén de la economía argentina, sumado a las intervenciones de las dictaduras militares, en particular el proceso oscuro que se inicia en el año 1976. La represión desarticuló la trama y conciencia política de justicia social que se había alcanzado. El poder militar hizo entrega de la conducción económica a los representantes de las corporaciones derivando en un agudo proceso de desindustrialización y consecuente desocupación masiva exacerbado en la década de los 90.

Las políticas neoliberales de la década de 1990, con su epílogo en la grave crisis política y económica del 2001, no hicieron más que ahondar el deterioro del contexto socioeconómico y

¹ Miembros del equipo de investigación de los Proyectos: Director Homero Saltalamacchia; Co Director Carlos Mundt; Investigadores: Cristina Tommasi; Celina Curti; Cristina Pastori; Enrique Valiente; Nora Graziano; Elsa Montauti; Gabriel Asprella.



cultural (Acuña, 1995; Altimir & Beccaria, 1999; Arceo & Basualdo, 2006; Azpiazu & Basualdo, 2008; Caputo Leiva, 2010; Gasparini, 2005; Gigli, 1999) Desde entonces se asistió a una profundización y heterogeneización de la pobreza y a la pauperización de amplios sectores de las clases medias (Kessler & Di Virgilio, 2008; Léopore, Salvia, & Macció, n.d.; Minujin, 1996). Ambos hechos conducen a un quiebre estructural de la densa trama socioeconómica, cultural y política de la región suburbana. Así, este proceso de fragmentación condujo al desarrollo de lógicas de separación y nuevas “fronteras urbanas” dibujando una geografía diferente de los centros y los márgenes (Álvarez, 2005; Garnica & Laborda, 2002; Lombardo, Di Virgilio, & Fernández, 2001). Al decir de Prévôt Schapira (2000), a “un inmenso archipiélago formado por barrios poco integrados al resto del territorio”. Un doble proceso de fragmentación social y de fragmentación espacial. Esa tristemente conocida historia tuvo especial impacto en el Conurbano, donde ha crecido la mayoría de las y los jóvenes argentinas /os menores de 30 años, tanto por la situación desesperante y desesperanzada en que vivieron sus familias como ellos mismos.

Tal como dice el autor recién citado:

En el imaginario popular de las y los jóvenes, la pobreza es inmovilidad. Frente al nosotros en el cual se incluye a las y los jóvenes de los sectores populares que pueden moverse y progresar, el / la pobre es quien está y continuará estando en su lugar, siempre en su mismo y eterno lugar, en lo bajo. (Schapira, 2000, p. 420)

Las acciones y políticas públicas de corte neoliberal dieron sustento a un modelo de crecimiento económico y de asignación de recursos que desarticulaban la capacidad regulatoria y promotora de la estructura estatal, disminuyendo exponencialmente los recursos económicos, de infraestructura y culturales de amplios sectores de la población y disgregando el tejido social durante un lapso equivalente a casi dos generaciones

Aunque menos visibles que sus efectos macroeconómicos, los mayores daños afectaron a las / los jóvenes pertenecientes a la incrementada masa de pobres e indigentes, cuyas condiciones de vida produjeron efectos bio-psico-sociales² que siguieron produciendo consecuencias durante muchos años, incluida la anulación de toda posibilidad de relacionar esfuerzo presente (fuertemente ligado a la educación y el trabajo) con bienestar futuro una condición explícita de la inclusión.

El Conurbano de Bs. As. concentra en la actualidad un cuarto de la población argentina, 10,3 millones de habitantes, de un total nacional de 41.446.000 según los datos oficiales de 2013. La

2 Que en masas crecientes nacieron, y aún nacen, en condiciones de desorganización familiar, desnutrición, falta de estímulos integradores, etc. Problemas y carencias que vale la pena recordar pues, aunque no es normalmente percibido, ellos no produjeron ausencias (pobres como carentes), sino procesos de socialización que los hace muy poco asimilables si no se enfoca el problema en forma integral. Aunque sin captar que la pobreza no es ausencia de recursos sino cambio de constitución cultural, ver: Albaracín, D. y Rivera, R. Marginalidad y ciudadanía. Un abordaje desde la perspectiva de la formación de las subjetividades en un contexto de pobreza estructural. (s/d); Sobre los efectos culturales más profundos del neoliberalismo ver, entre otros del mismo autor, Saltalamacchia, H. R. “Los expulsados y el negocio de las drogas” *Psiche Navegante*, junio, julio y agosto 2007 (<http://www.psyche-navegante.com>).



Capital Federal, el territorio que circunda el Conurbano, registra una población de 2.890.000 habitantes lo que engloba una población de región metropolitana de más de 13 millones de personas lo que la convierte en la tercera mega metrópoli de América Latina después de los aglomerados de San Pablo y México.

Uno de cada cuatro argentinos residentes vive en el conurbano bonaerense. Respecto a la Provincia de Buenos Aires con una población de 15.625.000 en el conurbano se asienta el 63,4% de la población bonaerense tomando como referencia los 24 distritos que se reconocen directamente como primer y segundo cordón del Conurbano.³

3. La presencia de la universidad

En 1997 se crea la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) e inicia su trayecto instalada en la ciudad de Caseros localidad del Conurbano Bonaerense. Una de las principales intenciones institucionales consistió desde sus inicios en sostener una política de promoción y acceso de los sectores menos favorecidos a la Universidad. El dato que el 75% de la población estudiantil es primera generación en acceder a una universidad resulta por demás significativo. Esta lógica de estar incluido entre los que pueden moverse y progresar o continuar “estando siempre en un mismo y eterno lugar, en lo bajo” cobra una dimensión práctica, cotidiana para aquéllos que recorren esos espacios fragmentados de realidades sociales contrastantes. Quizás, haya que ver en ese escenario social el real significado de la universidad en este territorio del cual ella estuvo ajena durante aquellos “30 años dorados” de los ‘40 a los 70.⁴

Los 35 años del posterior deterioro de esa realidad de horizontes abiertos marcan las vidas de dos generaciones de bonaerenses de este conurbano, ante los cuales la universidad se constituye en la puerta de entrada a la movilidad social, como antes de la década de 1940 lo fue para las clases medias de Buenos Aires y los grandes centros urbanos históricos.

En estas condiciones, para una institución como la Universidad, el término *inclusión* tiene varios significados.

- El primero, un tránsito o proceso que conlleva hacerse cargo de una historia.
- El segundo, un lugar o un espacio que apunta a una meta o propósito.
- El tercero, una política que expresa el deseo de incluir.

La apertura de las nuevas universidades de la Región Metropolitana de Buenos Aires expresa esos tres significados.⁵ Si atendemos a la perspectiva de P. Schapira (2000) que desnuda ese doble

3 Fuente: INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censo. Argentina. <http://www.indec.mecon.ar/> Censo nacional de población, hogares y viviendas.

4 Elaboración propia en el marco del Proyecto de Investigación citados en la Introducción.

5 En el período de la década de 1990 se crearon las Universidades Nacionales de Lanús, Gral. Sarmiento, La Matanza, San



proceso de fragmentación espacial y social de este territorio, se comprende que la instalación física (la inclusión en lo que podríamos llamar “una geografía a movilizar”) a nivel zonal apuntala un primer intento de soldar esas fracturas. Expresa un real hacerse cargo de la historia que transitan las nuevas y los nuevos ingresantes, sus familias y sus núcleos de pertenencia social. Ayuda a su tránsito a una nueva realidad de realización personal. A “no estar ni continuar estando en el mismo eterno lugar” (P. Schapira, 2000). Al afincarse en la región, estas universidades instalan en la región otras metas, acercan horizontes antes geográfica, cultural e institucionalmente distantes. Lugares a las que muchas y a los que muchos no se concebían convocados. Lugares que no eran para “ellas” y “ellos”. Los dos primeros significados se cumplen, respectivamente, a través de un modo físico, material: “estar ahí” y de un modo simbólico: “estar disponible”. El tercero, el político debe tomar la forma de un modo institucional: “ser y hacer posible”. Incluir es un concepto que se autodestruye en cuanto adquiere formas retóricas. Todo discurso sobre la inclusión que esté vacío del propósito y de la acción de incluir es excluyente. Y esa misión institucional de estas nuevas universidades es de una dimensión muchísimo más compleja que sólo levantar edificios e instalar imaginarios. Tarea que significa un desafío histórico para la gestión académica de la UNTREF.

En este sentido y a partir de la crisis de 2001, ya mencionada, interpretamos que se inicia una etapa política de recomposición otorgando una reasignación en el rol conductor del Estado y la consecuente redefinición de las relaciones entre Estado y Sociedad. Tiende a recuperarse un grado de autonomía basada en el incremento de las capacidades propias. Ese cambio trajo aparejado una actualización de la cultura del trabajo y se generó una dinámica de capacitación que requirió de profundas transformaciones del sistema educativo, el cual (universidades incluidas), debió reorganizarse y crear medios adecuados a una época marcada por las herencias del viejo modelo y los desafíos que la época impone en el frente geopolítico, en el que la capacidad intelectual y productiva del país cumple un rol principal.

Este contexto impone a las universidades tres grandes tareas:

1. recuperar y desarrollar los niveles de eficiencia científico–tecnológica del sistema público de educación;
2. repensar los contenidos y modos de la enseñanza / aprendizaje y el ejercicio de las profesiones y oficios en función de las circunstancias nacionales y mundiales y;
3. producir contextos institucionales en el que sea posible conciliar dichos logros con la incorporación de nuevos sectores sociales.

Para ello es importante mejorar los conocimientos impartidos sobre todos en la atención de estudiantes sin antecedentes familiares de educación universitaria a fin de sostener e incrementar las tasas de graduación.

Pues, para que la ecuación “equidad social–conocimiento–trabajo digno” sea favorable los



conocimientos requeridos⁶ son aquéllos que incrementan las capacidades de creación, de innovación, de adaptación a cambios inesperados, de aprendizaje continuo, de reconocimiento de demandas laborales –incluyendo las empresariales– no tradicionales y de capacidad de generación de otras nuevas, adaptando las propias habilidades a ocupaciones emergentes, etcétera. Ese objetivo supone metodologías de enseñanza y de aprendizaje diferentes a las modalidades tradicionales que, por sus rasgos específicos deben ser especialmente pensadas desde otras coordenadas en perspectiva del enfoque del derecho a la educación superior que atiendan a la realidad social, cultural y educativa de los aspirantes al nivel superior que atienden las Universidades del Conurbano Bonaerense.

Este propósito es el que alienta la línea de trabajo que se pretende sostener desde la UNTREF, en el espacio de la Secretaría Académica y de la Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil y cuyo objetivo es sostener un proceso de registro, relevamiento y detalle de la dinámica institucional frente al ingreso y permanencia de los estudiantes y así poder consolidar la gestión universitaria como instancia relevante. Línea de trabajo que implica redefiniciones en el modo de entender el proceso de construcción de conocimiento y sus peculiaridades frente a nuevas condiciones de la vida política y social sobre la “masificación de la universidad”, en particular en Universidades del Conurbano.

Si bien existen muchos otros datos que apuntan en la misma dirección, esta necesidad de cambio fue percibida durante las experiencias comunitarias e investigativas realizadas por la propia UNTREF. Experiencias que confirmaron cuál es la distancia existente entre la necesidad nacional y regional de producir personal calificado⁷ y la dificultad para incluir a la masa potencial de jóvenes que pueblan sus áreas de incidencia,⁸ lo que reflejaría una falta de ensamble entre las universidades del conurbano y los sujetos a los que se dirigen.

Por ese motivo y con el propósito de contribuir al desarrollo de la región en la que está instalada, en su Proyecto Institucional, la UNTREF ha incorporado desde hace cinco años un área destinada a constituir a la Universidad en objeto de estudio con la finalidad de proveer los insumos necesarios para mejorar su estructura y función, adecuándola a las necesidades antes indicadas. Dentro de ese área de preocupaciones se indican cuatro objetivos principales: 1) conocer cómo son las y los jóvenes de su zona de influencia y cuáles son las representaciones que tienen sobre la relación entre la universidad y sus situaciones presentes y futuras, 2) conocer cuáles son las representaciones que tienen las profesoras y los profesores de esta universidad respecto de la enseñanza/aprendizaje y sobre el tipo de estudiantes a los que atienden 3) avanzar en la discusión

6 Ver, Pérez Lindo, A.(1998) : Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo. Editorial Biblos, Buenos Aires. César E. Peón. “Los sistemas de educación superior en la sociedad del conocimiento”. En: PUGLIESE Juan Carlos (editor) (2003) Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires

7 Necesidad proclamada desde hace años y enfatizada últimamente desde la Presidencia de la República.

8 Las ONU presenta éste como un problema de gran trascendencia. Ver Política global para los jóvenes. Programa de Acción Mundial para los Jóvenes (PAMJ). Disponible en <http://www.un.org/esa/socdev/unyin/spanish/global.htm>.



sobre cuáles son las funciones de la Universidad en la actualidad y 4) producir actividades y metodologías de enseñanza/aprendizaje más adecuadas.⁹

Es nuestro convencimiento que por su situación regional, estas universidades pueden contribuir al desarrollo de las regiones en las que están implantadas¹⁰ al menos en tres frentes: 1) la calificación técnica o profesional de esta población¹¹; 2) la producción de cambios socio culturales que contribuyan a la inclusión que es un componente básico de un desarrollo concebido como Desarrollo Humano Integral¹² y 3) el apoyo científico y tecnológico.

De allí que este proyecto se concentra en aprovechar estos conocimientos para gestar en lo inmediato políticas tendientes a reestructurar: 1) los modos en que la Universidad se articula con el último año del nivel Secundario y la mutua acción cooperante, 2) las modalidades del curso de ingreso a la Universidad y el trayecto del primer año universitario. Todo con la decisión de conquistar la segunda de las alternativas entre las que actualmente se debaten las universidades del conurbano: a) adaptarse a las deficiencias y extrañamiento cultural respecto a la enseñanza universitaria disminuyendo el nivel de exigencias o b) hacer cambios que faciliten la adquisición de los bagajes culturales y cognitivos que, haciendo posible progresar en una carrera de grado universitaria, incluya a esos jóvenes en la vida social y en el esfuerzo de todos por mejorar la calidad de vida de todos los argentinos.

Si bien no hay estudios sistemáticos que hayan focalizado en las representaciones sociales que los habitantes del conurbano bonaerenses se hacen de la Universidad,¹³ tanto la experiencia del trabajo en la UNTREF como lo que indican algunos estudios existentes sobre juventud en la Argentina¹⁴ coinciden en que esas representaciones pueden diferir de aquellas con las que se formaron las Universidades tradicionales (pensamiento instituido) e incluso sus profesores,

9 Secretaría Académica de la UNTREF: Proyecto de Investigación // Programa de Ingreso // Programa de Especialización en Docencia Universitaria.

10 Sobre el tema subscribimos completamente lo afirmado por Boisier quien en su visión sistémica del desarrollo, atribuye gran importancia a la contribución de las universidades (Boisier, S. Reforma y democracia. CLAD. N° 27. Octubre del 2003. Caracas.

11 Para que se integre en el nuevo modelo, centralmente basado en la producción industrial y en un tipo de servicios que le acompañan.

12 NEPFF, M. Desarrollo a escala humana. Ed. Icaria: Barcelona, 1994. Boisier, S. CLAD. Reforma y democracia. Nro 27. Caracas, Oct. 2003. Sen. A. The Quality of Life, (Editado con Martha Nussbaum), Oxford: Clarendon Press, 1993.

13 Lo que conocemos sobre la cuestión en investigaciones recientes es el estudio "Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA: La Universidad, el CBC y las carreras". Encargado al Departamento de Orientación Vocacional (DOV) del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Pero este estudio es diferente al que se está proponiendo pues se hizo con propósitos parcialmente diferentes, con otra metodología y técnicas y con otro tipo de población. También con metas y poblaciones parcialmente distintas pueden encontrarse los siguientes trabajos: Aisenson, D. Proyectos, estrategias y representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo. UBACYT 98/00. Testa, J. Acerca del abordaje del imaginario educativo laboral de los adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires. CONICET/CEIL/LAO/UBA. Informe de investigación. Bs As. 1998. Fernández, A. El carácter de las nuevas representaciones sociales en los estudiantes universitarios en los procesos de conversión y transformación en la Argentina. El caso de la UBA. UBACYT 98/00.

14 Entre otros ver: Margulis, M. La juventud es más que una palabra. Ed. Biblos. Argentina, 1996. Giberti, E. Contrato y contacto intergeneracional. En Jóvenes. Instituto Mexicano de la juventud. México, 2001. Wortman, A. "Usos de Durkheim en el análisis de las sociedades posajuste"; en De Ipola, E. (Comp.) La crisis del lazo social. EUDEBA: Bs. As., 1998.



mayoritariamente provenientes de esas mismas casas de estudio.¹⁵ Por esa razón, lograr lo antes postulado supone: 1) conocer el imaginario de las alumnas y los alumnos respecto al estudio en general y al universitario en particular; 2) fortalecer la formación general básica adecuándola a las peculiaridades de la población a la que va dirigida; 3) comprometerlos en su propio desarrollo intelectual-académico, 4) crear en las universidades del conurbano una oferta, una modalidad de organización y otra de enseñanza/aprendizaje acorde a sus rasgos, necesidades y posibilidades en el marco de la actual coyuntura nacional.

4. Los estudiantes universitarios

El interrogante fundamental para nuestra política universitaria de inclusión activa, resulta el ¿quiénes son nuestros estudiantes? Reconociendo de antemano que no son las mismas y los mismos que concurrieron históricamente a las universidades centrales. Para el caso de la región del Conurbano existe una significativa distancia física a otras Universidades pero sobre todo una distancia simbólica en la representación social de algo inaccesible.

El estudio en elaboración concentra el análisis de las trayectorias de las y los estudiantes, sus representaciones y su destino universitario.

En el marco de las “nuevas” y los “nuevos” estudiantes, que exponen subjetividades y representaciones hacia la vida universitaria se exige a las universidades una revisión del modelo de enfoque del proceso de enseñanza / aprendizaje tradicional. Reconocer rasgos específicos a los que especialmente deben adaptarse las Universidades del Conurbano Bonaerense dadas las diferencias existentes entre la población que puede concurrir a las Universidades de la Capital Federal y la población de la región a la que está dirigida la oferta de las Universidades como la UNTREF y cuyas características predominantes son:

1. altos niveles de NBI (Necesidades Básicas Insatisfechas) y de estratos de bajos y muy bajos niveles de ingresos y de educación formal;¹⁶

15 Bruner, J., Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1990. Malagon Plata, L. A. Educación, trabajo y globalización: una perspectiva desde la universidad. En Revista Iberoamericana de Educación. 2007. Fundación Santillana. Disponible en http://www.rieoei.org/edu_sup21.htm. Diez Valladares, O. “Retos y desafíos de las universidades latinoamericanas frente a la globalización”. Gestioolis.com. 16/12/2007.

16 En el Conurbano Bonaerense habita la mitad de los pobres del país que es la que puede concurrir a las Universidad creadas en ese territorio. Por otro lado, lo que hace más masiva a la población de bajos recursos es que los habitantes de mayores recursos económicos y socioculturales acostumbran asistir a otras universidades: las privadas o la UBA. Sobre Situación ocupacional en el UCB ver el Informe de UCA, Escuela de Economía. Fuente: elaboración propia en base MTEySS, INDEC y Banco Mundial (2007) y el cuadro adjunto entre otras fuentes.



2. sus familias de origen han sufrido las conocidas deficiencias del sistema educativo, lo que implica que los *habitus* familiares no incluyen una conformación intelectual que facilite el acceso a la universidad;¹⁷
3. el grupo de población joven¹⁸ es el más afectado por el deterioro socio económico que por décadas afectaron las condiciones en que ocurrió su nacimiento y crianza;¹⁹
4. han vivido en un período de la historia argentina en el que los traumas han golpeado en diferentes esferas de sus vidas cotidianas y en las de sus padres, lo que desde “las experiencias vividas”²⁰ signa toda representación sobre el presente y el futuro;
5. todos participan de los cambios propios de la mundialización, telecomunicaciones incluidas, que tienden a incrementar los efectos de demostración sobre el nivel de consumo sin presentar formas de recuperación personal que permitan juzgar críticamente su necesidad y alcanzarlo en aquello que es necesario;²¹
6. si bien en el 2007 se incrementó la demanda de trabajo, para poder acceder a esas posibilidades, los jóvenes deben enfrentar un mercado laboral cada vez más exigente en cuanto a los conocimientos y habilidades (incluyendo hábitos que son indispensables para el empleo)²².

17 Lo que es totalmente congruente con la composición social y la trayectoria educativa paterna de los aspirantes a ingresar en la UNTREF y la trayectoria educativa. Ver trabajos citados más abajo.

18 La categoría “joven”, definida sólo mediante un rango de edad, confunde. “Joven” es una categoría social cuyas características son afectadas por múltiples variables. Por eso es que en el proyecto nos referimos a “jóvenes” solo como categoría etarea sino a de familias de mediano y bajo de nivel educativo que asistieron a escuelas públicas del períodos de los 80-90” (entre muchos otros ver, Saltalamacchia, H. R. “La juventud hoy: una discusión conceptual”. Revista de Ciencias Sociales, UPR. Vol. XXVIII 3-4, julio-diciembre de 1989).

19 Coincidiendo con Freud, según las actuales investigaciones neurofisiológicas, los estímulos obtenidos en los primeros años (afecto, alimento, etc.) son fundamentales para la aparición y conformación de uno u otro tipo de habilidades intelectuales y psicomotrices. Entre otros, ver: Shonkoff, J.P. y Phillips, D. A. From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development, 2000. Disponible en National Academies Press at: <http://www.nap.edu/catalog/9824.html>. “Barbarie capitalista y prácticas de refugio”. (autor). Homines. Revista Universidad de América; vol 22. (anuario). año 2001. Editorial: Universidad Interamericana. San Juan. Puerto Rico. 96 pag.

20 Berger, P. y Luckman. La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu, 1968.

21 Sobre el tema ver: COCEO M. La identidad en tiempos de globalización. Comunidades imaginadas, representaciones colectivas y comunicación. FLACSO (Costa Rica), 2003. Wortman, A. “A la búsqueda de las y los jóvenes, Jóvenes y orden social” en Trampas de la comunicación y la cultura. Universidad Nacional de La Plata, La Plata, abril 2005, pp 22-28, http://www.perio.unlp.edu.ar/trampas/numeros_29_36.htm; Wortman, Ana (2005) “Publicidad y capitalismo una relación inescindible” en Encrucijadas, Revista de la Universidad de Buenos Aires, Núm. 32 mayo. http://www.uba.ar/encrucijadas/mayo_5/notas.htm#3; Wortman, A. “La ideología de la corporación transnacional y la cultura menemista” en Textos n° 6, Buenos Aires, pp 4-14, 2004; Wortman, A. “Nuevos intermediarios culturales y la construcción de hegemonía” en Antonelli, Mirta /compiladora) Cartografías de la Argentina de los noventa. Cultura mediática, política y sociedad. Ferreyra Editor, Córdoba. 2004 I. SBN 987-1110-14-6; Wortman, A. “Subjetividad y sociedad de consumo en la Argentina de los noventa, el impacto del toyotismo”. e-latina, 2. Revista electrónica del equipo UDISHAL. Abril 2003.

WORTMAN, A. Construcción imaginaria de la desigualdad social. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Julio 2007. ISBN: 978-987-1183-70-8 (en publicación) Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/becas/wortman/Bibliografia.pdf>

22 Según el Índice de Demanda Laboral (2007), calculado por el Centro de Investigación en Finanzas (CIF) de la Escuela de Negocios de la Universidad Torcuato Di Tella, la demanda laboral en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Gran Buenos Aires acumuló, desde principios del año, un crecimiento de 7.46%. Pero hay que puntualizar que la causa principal del incremento en el índice se debe a la suba de los pedidos de técnicos, empleados de servicios y administrativos.



Es en ese contexto que las Universidades del Conurbano ²³ deben realizar tareas tendientes a promover, en cada una de las regiones en que están implantadas, un incremento substancial, acceso y distribución del capital cultural en términos de justicia social, condición básica para un desarrollo local que permita disminuir el peligro y injusticia y la inequidad generadas por la pobreza y la exclusión.

La problemática sobre el estudio de las y los estudiantes comenzó a ser abordada en los años 60 en las universidades norteamericanas con el ingreso de estudiantes de nuevos sectores étnicos y sociales. Vincent Tinto²⁴ plantea que, en USA, primó, hasta los años 70, una perspectiva causal centrada en las alumnas y los alumnos, sus capacidades y limitaciones personales para la vida universitaria.

En América Latina, a partir de la década de los '80, con el fin de los regímenes dictatoriales, se produjo un movimiento similar de ingresos masivos y más heterogéneos, cuestión que fuera analizada por diferentes investigadores en educación superior de la región como J.J. Brunner²⁵, N. Fernández Lamarra²⁶, Tedesco, J.C.²⁷, A. Pérez Lindo, V. Sigal y C. Peón²⁸, M. Mollis²⁹, A. M. G. de Fanelli³⁰, A. Cabrera³¹, C. Rama³², A.M. Ezcurra³³, Kisilevsky, M.³⁴. Estos estudios fueron seguidos por investigaciones centradas en las problemáticas socioculturales y de imaginarios sociales de esos nuevos sectores ingresantes a la vida universitaria, proceso acompañado por la creación de

-
- 23 Seguramente esa tarea debe ser complementada con otras iniciativas gubernamentales. Pero no con políticas focalizadas tendientes a “la capacitación”; pues ellas han demostrado que, por su corta duración, poco es lo que aportan tanto a la población a la que se dirigen como a las agencias gubernamentales desde las que actúan.
- 24 Tinto, V. (1992) *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva sobre las causas del abandono y su tratamiento*, México, UNAM
- 25 Bruner, J. J., *Educación Superior en América Latina: Cambios y Desafíos*, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 1990
- 26 Fernández Lamarra, N. (2003) *La educación superior en la Argentina*, UNESCO / MECyT
- 27 Tedesco, J.C., Blumenthal, H. *Desafíos y problemas de la Educación Superior en América Latina*. CRESALC/ UNESCO
- 28 Pérez Lindo, A. (1998) *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Editorial Biblos, Buenos Aire., Peón, César. “Los sistemas de educación superior en la sociedad del conocimiento”. En: Juan Carlos Pugliese (editor) (2003) *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Secretaría de Políticas Universitarias. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. Sigal, V. (2003) *La cuestión de la admisión a los estudios universitarios en Argentina*, Documentos de trabajo N° 113, Univ. De Belgrano, Buenos Aires
- 29 Mollis, M. (2001) *La universidad argentina en tránsito*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires
- 30 García de Fanelli, A.M. (2005) *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. SITEAL, IIPE-OEI, Buenos Aires
- 31 Cabrera, A, A. y LA Nasa, S. (2000) *On the path to collage: three critical tasks facing America's disadvantaged*, Penn State University, Center of the Study of Higher Education, USA
- 32 Rama, C. (2005) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe: la metamorfosis de la educación superior*, UNESCO-IESALC
- 33 Ezcurra, A.M. (dir.), Nogueira, S. Pereyra, C. y Zorzoli, G. (1996), *Habilidades de pensamiento de los alumnos de primer ingreso*, mimeo, UNGS, Buenos Aires. Ezcurra, A.M. (1997) *Problemas críticos y principales aciertos del Primer Ciclo universitario*, mimeo, UNGS, Buenos Aires
- 34 Kisilevsky, M. y Veleda, C. (2002) *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. IIPE-UNESCO, Buenos Aires



nuevas universidades, en las que los aspirantes, en proporciones cercanas al 80%, representaban la primera generación de universitarios de sus ámbitos familiares. En este último aspecto, revisten especial importancia las investigaciones dirigidas por Ana M^a Ezcurra³⁵, en el ámbito de la Secretaría Académica de la Universidad Nacional de General Sarmiento, por centrarse en esta problemática del nuevo ingreso desde una universidad nueva del conurbano bonaerense.

También merecen ser mencionados los siguientes trabajos. “Las representaciones sociales de las y los aspirantes a ingresar a la UBA: La Universidad, el CBC y las carreras”, del Departamento de Orientación Vocacional (DOV) del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), realizado con propósitos parcialmente diferentes, con otra metodología y técnicas y con otro tipo de población; sobre el tema de la juventud y las representaciones sociales en torno al trabajo y la educación, con metas y poblaciones parcialmente distintas, pueden encontrarse los trabajos de Aisenson, D (1998). “Proyectos, estrategias y representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo”; Testa, J. (1998) “Acerca del abordaje del imaginario educativo laboral de las y los adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires”. Informe de investigación. Bs As.; Fernández, A. “El carácter de las nuevas representaciones sociales en las y los estudiantes universitarios en los procesos de conversión y transformación en la Argentina. El caso de la UBA”. Margulis, M. (1996) *La juventud es más que una palabra.*; Giberti, E. (2001) “Contrato y contacto intergeneracional”. JOVENes, Cervini, R. A. y Gosende, E. (2008). “Características no cognitivas, habitus y progreso del aprendizaje de matemática en la educación general básica (EGB) de la provincia de Buenos Aires (Argentina)”; Malinowski, N. (2008) *Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México*.³⁶

El trabajo de investigación y relevamiento de información crítica desde la gestión con estudiantes de nuevo ingreso se mantiene activo y se ha ido conformando como información crítica para la toma de decisiones.

35 Secretaría Académica UNGS (2005), *Los docentes universitarios ante los nuevos escenarios para la formación de los estudiantes*. II Jornada sobre docencia, publicación electrónica, UNGS; Ezcurra, A.M. (2005) *Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior*, Pefiles educativos v.27 n.107 México; Ezcurra, A.M. (2007) Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. Cuadernos de Pedagogía Universitaria, Universidade de Sao Paulo, Brasil; Amago, L. (2005) *Principales dificultades de los estudiantes de primer ingreso al grado*.

36 Referencia de los trabajos: “Las representaciones sociales de los aspirantes a ingresar a la UBA: La Universidad, el CBC y las carreras”, del Departamento de Orientación Vocacional (DOV) del Ciclo Básico Común (CBC) de la Universidad de Buenos Aires (UBA), realizado con propósitos parcialmente diferentes, con otra metodología y técnicas y con otro tipo de población; sobre el tema de la juventud y las representaciones sociales en torno al trabajo y la educación, con metas y poblaciones parcialmente distintas, pueden encontrarse los trabajos de Aisenson, D. “Proyectos, estrategias y representaciones sociales de los jóvenes sobre estudio y trabajo”. UBACYT 98/00; Testa, J. (1998) “Acerca del abordaje del imaginario educativo laboral de los adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires”. CONICET/CEIL/LAO/UBA. Informe de investigación. Bs As.; Fernández, A. “El carácter de las nuevas representaciones sociales en los estudiantes universitarios en los procesos de conversión y transformación en la Argentina. El caso de la UBA”. UBACYT 98/00; Margulis, M. (1996) *La juventud es más que una palabra*. Ed. Biblos. Bs.As.; Giberti, E. “Contrato y contacto intergeneracional”. JOVENes, Instituto Mexicano de la Juventud. México, 2001. Cervini, R. A. y Gosende, E. (2008). “Características no cognitivas, habitus y progreso del aprendizaje de matemática en la educación general básica (EGB) de la Provincia de Buenos Aires (Argentina)”. *Interdisciplinaria*. año/vol. 25, n°002. Bs. As. Malinowski, N. (2008) *Diferenciación de los tiempos estudiantiles e impacto sobre el proceso de afiliación en México*. *Rev. Latinoamericana ciencia. soc., niñez, juv.* 6(2): 801-819. <http://www.umanizales.edu.co/revistacinde/index.html>



A partir del año 2006, se viene realizando un exhaustivo análisis cuantitativo que nos ha permitido ampliar los parámetros analizados para hacer una primera caracterización de todas las aspirantes y de todos los aspirantes en lo referente a tipo de escuelas de origen y nivel educativo de sus padres. Del análisis sistematizado surgen, entre otros, algunos resultados consignados a continuación.³⁷

Según nivel educativo de los padres (NEP): Se consideraron 3 niveles educativos de los padres: bajo, medio y alto que fueron establecidos según estos parámetros de referencia:

- a. Nivel bajo: ambos padres con nivel hasta secundaria incompleta;
- b. Nivel medio: por encima de ese nivel y debajo del siguiente;
- c. Nivel alto: ambos padres con nivel igualo superior a universitario incompleto.

En todos los casos, el porcentaje de ingresantes provenientes de familias con NEP (Nivel educativo familiar) alto es mayor que para los de NEP medio y de éstos sobre los de nivel bajo. Sin embargo, pueden diferenciarse 4 poblaciones. La de mejores resultados en lo atinente a aprobación de los requisitos de ingreso corresponde a mujeres cuyos padres tenían NEP alto. El segundo grupo lo forman varones con NEP alto y mujeres con NEP medio; el tercero, varones con NEP medio y mujeres con NEP bajo y el cuarto, varones con NEP bajo. Las distancias entre los 3 primeros grupos son notorias.

Un dato interesante y llamativo es el del desempeño de las mujeres que, no sólo siempre superan a los varones de un mismo NEP, sino que además muestran este comportamiento notable: las mujeres de NEP medio se equiparan en resultados con los varones de NEP alto y las de NEP bajo con los varones del NEP medio.

En lo relativo a porcentajes de aspirantes según NEP, éste ha sido estable en los tres años analizados. Un 34 % corresponden a familias de NEP bajo, 50 % de medio y 16% de alto. Este parámetro pareciera ser más significativo que el de escuela de origen para comprender los resultados obtenidos.

Según escuelas de origen: se evidencia el mayor nivel de logro de las alumnas y los alumnos provenientes de las escuelas privadas (religiosas y laicas) sobre los de escuelas públicas. En las cohortes de los últimos cinco años los de escuelas religiosas, a su vez, superan a los de escuelas privadas laicas.

El porcentaje de aspirantes cuyos padres tenían nivel educativo bajo era del 40% para los provenientes de escuelas públicas y del 25% para los egresados de escuelas privadas, tanto religiosas como laicas. En el caso de alumnas y alumnos con NEP (nivel educativo familiar) alto, los valores eran del 24% para las privadas laicas, del 19% para las religiosas y del 12% para las públicas. En lo concerniente a escuelas de origen, el 55% proviene de escuelas públicas, 32 % de escuelas religiosas y 13 % de escuelas privadas laicas.

37 El sistema de información se desarrollo en la instancia de la Oficina de Alumnos de la UNTREF y actualmente desde la Dirección de Gestión Académica. Información sistematizada al respecto se halla en el Informe Final del Proyecto de Investigación sobre los/las estudiantes de la UNTREF en Secretaría Académica de la Universidad.



En los registros del 2010, se inscribieron para el Curso de Ingreso, 3100 aspirantes. De ellos, 973 (32%) eran de NEP bajo, 1.500 (50%) de NEP medio y 600 (18%) de NEP alto. Como parte del análisis, los aspirantes fueron clasificados en tres categorías: los que abandonan el curso de ingreso, los que no lo aprueban (no ingresantes) y los que lo aprueban (ingresantes). Los valores para cada uno de los tres grupos según NEP fueron:

Tabla 1. Resultados de ingreso según NEP
Elaboración propia del equipo de investigación.

Según NEP	BAJO	MEDIO	ALTO
Abandonos	40 %	32%	30%
No ingresantes	34%	34%	26%
Ingresantes	26%	36%	44%

En base a estos porcentajes, se destaca que – si sumamos abandonos más no ingresantes – ese año entraron a la UNTREF: uno de cada 4 con NEP bajo (26%); uno de cada 3 con NEP medio (36%); uno de cada casi 2 de NEP alto (44%). Ahora bien, si se comparan estos guarismos con el porcentaje de cada grupo en la cohorte de aspirantes se ve lo siguiente:

Tabla 2. Comparación según NEP entre aspirantes e ingresantes.
Elaboración propia del equipo de investigación.

Según NEP	Sobre TOTAL aspirantes	Sobre TOTAL ingresantes
BAJO	32%	24%
MEDIO	50%	50%
ALTO	18%	26%

Es llamativo que, mientras los de NEP medio mantienen el guarismo en ambas columnas (50% y 50%), para los de NEP bajo cae de 32 a 24% y para los de NEP alto sube de 18 a 26%.

Si uno analiza a los de NEP bajo según su escuela de procedencia: 67% viene de escuelas secundarias públicas, 23% de privadas religiosas y 10% de privadas laicas; pero, si se examina los niveles de ingreso a la universidad, en Tabla 3, la escuela de origen parecería mostrar menos influencia en sus ulteriores capacidades de logro que el NEP.



Tabla 3. Porcentaje de ingresantes según origen de la escuela.
Elaboración propia del equipo de investigación.

Escuela de procedencia	% sobre total
pública	23%
privada religiosa	33%
privada laica	25%

Podemos resumir un perfil aproximado de las alumnas y los alumnos inscriptos al curso de ingreso de la UNTREF en los últimos seis años con estos parámetros:

- Proviene en partes casi iguales de escuelas públicas y privadas. De cada 6 aspirantes, 3 son egresados de la educación estatal, 2 de la privada religiosa y 1 de la privada laica;
- Un 70% de ellos trabaja y, entre los que trabajan, un 60-65% lo hace en forma permanente con semanas laborales de más de 35 horas y un 35-40% de modo temporario por debajo de esos valores;
- El 85% son hijos de padres no universitarios, 11 % tienen al menos un padre universitario y sólo en un 4% ambos padres universitarios;
- Tres cuartas partes de ellos no han tenido ningún tipo de orientación vocacional.

Esta línea de trabajo dirigida al conocimiento de las representaciones sociales y hábitos de las y los estudiantes de nuevo ingreso provenientes del Conurbano Bonaerense como algunos estudios existentes sobre juventud en la Argentina coinciden en que esas representaciones pueden diferir de las de aquéllos que se formaron en las universidades tradicionales, que incluye a la mayoría del actual profesorado de la Universidad.

El caso de la UNTREF, se están obteniendo experiencias referidas a dos cuestiones, una de ellas en relación a las características de esas representaciones y los conceptos sensibilizadores que pueden guiar la investigación sobre el tema.

En relación con las representaciones, a partir de las entrevistas, los grupos focales, los cuestionarios se concluyó que en aquellas representaciones los dos aspectos que es necesario conocer más profundamente son: 1) las razones por las que ingresan en la universidad (que aparentemente no pueden ser descritas mediante la simple referencia a la vocación); 2) los principales rasgos que constituyen sus respectivos hábitos de aprendizaje (que aparentemente son inadecuados a las exigencias de la vida universitaria tal como está planteada hoy en día). En relación con los conceptos sensibilizadores, se concluye que los mismos podrían ser los siguientes: 1) representaciones acerca de las posibilidades y obligaciones personales en relación con la educación universitaria; 2) representaciones sobre las razones para aspirar al ingreso en la vida universitaria y al título profesional y 3) los *hábitos* de aprendizaje.



5. Intervenciones desde la gestión para la inclusión: El “ingreso” como problemática y respuesta

La Universidad es una de las receptoras del interés por los estudios superiores de amplios sectores de la población que, hasta hace una década, no incluían esta alternativa de futuro en su imaginario social. Desde sus inicios la Universidad determinó que los aspirantes a ingresar a todas sus carreras debían cursar en forma presencial y aprobar un curso de ingreso consistente en tres asignaturas: Comunicación Oral y Escrita, Metodología de Estudio y Matemáticas. Se consideró que los contenidos de dichas materias eran los conocimientos generales y básicos que todo ingresante a la Universidad debía poseer, independiente de la carrera elegida.

Los resultados obtenidos durante los primeros años pusieron de manifiesto desajustes entre los contenidos de las materias propuestas y aquéllos más específicos necesarios para las carreras elegidas. Se iniciaron entonces algunos cambios; manteniendo dos de las materias comunes para todos (Comunicación Oral y Escrita y Metodología del Estudio) y estableciendo la tercera en función de cada carrera. Algunas carreras mantuvieron Matemática, mientras que para las del área de Salud se estableció un curso de Biología y para las humanísticas uno de Comprensión de Información Cuanti-Cualitativa. Aun intentando articular los contenidos, los resultados no eran los esperados.

La lógica de ingreso seguía repitiendo la mecánica de larga data establecida en las universidades tradicionales de la Argentina que respondía a otras realidades socioculturales y educativas. Se hizo necesario, entonces, emprender acciones complementarias que ayudaran a esos aspirantes a poder desenvolverse mejor en la institución universitaria, a través de: la información que se les brindaba; la enseñanza acerca del cómo y cuándo obtener la información; la habilitación de espacios de clases de apoyo para reforzar conocimientos y capacidades a la hora de enfrentar el examen final y el trabajo sobre la elección de su carrera mediante charlas informativas acerca del plan de estudios, el futuro profesional, el mercado laboral y ofertado para todos por el Servicio de Orientación Educacional, Vocacional y Ocupacional (SOEVO).

La gestión académica a su vez inicia un seguimiento sostenido de sus cohortes de ingresantes a partir del año 2004. En la solicitud de inscripción las aspirantes y los aspirantes respondían un cuestionario que abarcaba, además de la información general común a este tipo de formularios, una encuesta en la que se profundizaban algunos aspectos referentes a sus posibilidades de dedicación al estudio y sus compromisos laborales.

Los datos recogidos de cada cohorte aportaron información para comenzar los análisis necesarios para ir definiendo con mayor especificidad a la población aspirante a ingresar a la Universidad de modo de perfeccionar acciones tendientes a mejorar sus posibilidades de logro.

Era necesario conocer algunos indicadores que nos sustrajesen de esquematizaciones rápidas de fácil empleo a la hora de caracterizar a las alumnas y los alumnos y sus resultados académicos, pero que reiteran el posicionamiento de la Universidad como bastión a conquistar por la sola superación de los parámetros de medición de conocimientos que ésta establece.



Los primeros análisis sobre las horas dedicadas al estudio marcaron una diferencia notoria entre quienes ingresaron y las y los que no superaron las instancias de evaluación. El 58% de las y los ingresantes indicó en la encuesta más de 20 horas semanales de estudio, mientras que para quienes finalmente no aprobaron el ingreso ese guarismo descendía al 44%. Más de la mitad de este segundo grupo respondió que estudiaría menos de 20 horas semanales. Tomando ambos grupos, ese “techo” de menos de 20 horas semanales de estudio abarcaba al 40% del total de los aspirantes a ingresar. Más llamativa fue la respuesta de un tercer grupo, quienes luego abandonaron el curso de ingreso sin rendir los exámenes de admisión: el 50% directamente no respondió esta pregunta y un 30% dijo que eran menos de 20 horas semanales. Comparando las 3 poblaciones (ingresantes, no ingresantes y abandonos), los datos aparecen invertidos. El relevamiento tuvo carácter censal sobre la totalidad de la población estudiantil de ingreso. El registro se realizaba sobre el formulario de inscripción.

Aproximadamente el mismo porcentaje (60%) alegaba poder estudiar más de 20 horas semanales entre los que luego ingresaron y menos de esa cantidad de horas entre los que abandonaron o no aprobaron el ingreso.

Respecto de su relación con el trabajo, aparecían datos llamativos que desdecían lugares comunes respecto de una incidencia casi determinante de este factor sobre las posibilidades para el estudio. El 45% de las y los ingresantes trabajaba más de 20 horas semanales y el 63% de las y los no ingresantes no trabajaba o lo hacía menos de 20 horas por semana. Aparecían de este modo disociados, para un número importante de aspirantes, los conocimientos necesarios para aprobar los exámenes y el tiempo necesario para adquirirlos a través del estudio.

A partir del análisis del conjunto de los datos, de la información y del conocimiento ya generado, propusimos dos nuevas acciones a incluir en el Curso de Ingreso a partir del año 2008 que actualmente se mantienen: un Taller de Ingreso a los Estudios Superiores y una modificación en los criterios de evaluación a través de la incorporación de exámenes parciales con promoción.

La primera, el Taller, plantea como propósito central trabajar con las y los estudiantes aspirantes acerca del significado de ingresar a estudios superiores universitarios y en ese marco avanzar sobre propósitos más específicos; tales como analizar y reflexionar en forma grupal acerca de las derivaciones y consecuencias que tiene para la vida de cada uno dicho ingreso, así como también establecer un vínculo con la institución centrado en el interés de ésta de escuchar a sus estudiantes.

La realización del mismo transcurre durante la primera semana de clases, como primera actividad obligatoria para todos los aspirantes, en días y horarios prefijados dentro del cronograma de cada comisión, con registro de asistencia. De este modo, en lugar de las primeras clases de cada una de las materias, se propone como primer contacto para la y el estudiante trabajar y reflexionar sobre la concepción de Universidad, de estudios universitarios: sus requerimientos, necesidades y exigencias novedosas en torno a la experiencia de las y los estudiantes. Se les presenta una Universidad con una preocupación central en cuestiones referidas a la calidad de las prácticas pedagógicas; una Universidad en la cual las y los docentes sepan enseñar y las y los estudiantes quieran y puedan aprender.



La dinámica de trabajo consiste en la realización de una serie de ejercicios grupales alrededor de las siguientes temáticas: “¿Cómo caracterizarían a una / un estudiante secundario?”, “¿Cómo se imaginan a una / un estudiante universitario?”, “¿Qué esperan de esta universidad?”, “¿Qué imaginan que les exigirá esta universidad?”, “¿Para qué les va a servir el Curso de Ingreso?”, “¿Cómo se imaginan estudiando para el curso de ingreso?”, “¿Cuándo van a estudiar?”.

Una vez terminado el tiempo de las actividades grupales se inicia el intercambio entre aspirantes y docente en función de analizar y reflexionar sobre lo producido acerca de las consignas planteadas. Se trabaja sobre las regularidades, las diferencias, los impactos que dichas ideas tienen sobre su propio desempeño, así como sobre las cuestiones que la coordinación del curso de ingreso propone como concepción y objetivos de esta nueva relación que se comienza a establecer.

Con respecto a la incorporación de los exámenes parciales promocionales podemos afirmar que ha habido una respuesta positiva en cuanto a la actitud de los aspirantes con respecto al compromiso sostenido con el estudio desde el inicio del curso, lo cual ha redundado en la mejora, tanto de los procesos de aprendizaje como de los resultados obtenidos en la evaluación.

6. En síntesis

Un dato incontrastable de la realidad educativa del Gran Buenos Aires es que amplios sectores sociales que, hace poco más de una década no visualizaban los estudios universitarios en sus posibilidades de futuro, se vienen incorporado de modo creciente a estas nuevas universidades creadas en la década de 1990.

Afrontar una situación novedosa de esa magnitud supera en mucho al entusiasmo inicial por la idea de movilidad social que conlleva. Ese proceso de “ampliación de horizontes” encierra un significado más profundo que sólo hemos ido desentrañando en la medida que no nos encerrábamos en las antinomias de un modelo pensado para otras realidades.

De esa lógica que no renuncia a la tensión entre los fines históricos de la universidad y las demandas de la sociedad, nació este recorrido vertebrado en torno a la idea de inclusión y las consecuencias derivadas de transformarla en hechos a través de acciones.

Por eso, fuimos construyendo un proyecto de gestión que articula la práctica docente, la atención a las características socioculturales de estos estudiantes de nuevo ingreso y la investigación-acción en una política institucional.

No hay modos simples de atender a realidades complejas. Si la perplejidad ante los nuevos escenarios sólo genera la reacción de recluirnos en nuestras respuestas habituales, siempre encontraremos una vía de escape haciendo a “otros” los únicos responsables de los nuevos interrogantes. De ese modo, corremos el riesgo de que ese inmovilismo de la institución haga realidad el aforismo de Nietzsche: el hábito hace más diestra a la mano y más torpe a la cabeza.



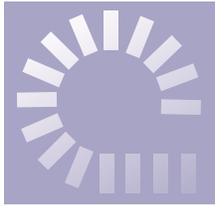
Incluir significa expandir hacia afuera y hacia adentro. El ingreso no es un problema de admisión, no es una estación de peaje a la autopista universitaria. Es una cuestión académica, un proceso de transición a un horizonte cognitivo amplio, diverso, socialmente situado e institucionalmente organizado.

Bibliografía

- Adelman, C. y otros (2002). *Nuevas miradas sobre la Universidad*. Buenos Aires: Eduntref.
- Altbach, R y McGill Peterson, R (2000). *Educación superior en el siglo XXI. Desafío global y respuesta nacional*. Buenos Aires: Biblos.
- Brunner, J. J. (1990). *Educación superior en América Latina: cambios y desafíos*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- Calello, T. (2000). Breve caracterización histórica de la Región Metropolitana de Buenos Aires. *Sao Paulo en perspectiva*, 14(4).
- Carli, Sandra (2012) *El estudiante universitario, hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veintiuno.
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber*. Elementos para una teoría. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chaves, R (1999). *Construcción de identidad cultural*. Mendoza.
- de Sousa Santos, Boaventura de (2004). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Bogotá: Miño y Dávila.
- Ezcurra, A.M. (2005). Diagnóstico preliminar de las dificultades de los alumnos de primer ingreso a la educación superior. *Perfiles educativos*, vol.27, n.107.
- Ezcurra, A.M. (2007). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. Brasil: Cuadernos de Pedagogía Universitaria, Universidade de Sao Paulo.
- Ezcurra, A. M. (2008). *Educación universitaria: una inclusión excluyente*. 3er. Encuentro Nacional sobre Ingreso Universitario, UNRC Río Cuarto.
- Fernández Lamarra, N. (2003). *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires. UNESCO / MECyT
- Fernández Lamarra, N. y Coppola, N. (2008). La evaluación de la docencia universitaria en Argentina. Situación, problemas y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 1, núm. 3.



- Fernández Lamarra, N y Costa de Paula, Ma. de Fátima (Compiladores) (2011). *La democratización de la educación superior en América Latina. – Límites y posibilidades*. Buenos Aires. EDUNTREF
- García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa.
- García de Fanelli, A. M. (2006). *Acceso, abandono y graduación en la educación superior argentina*. Siteal- Unesco-OEI-IIPE.
- Kisilevsky, M. y Veleda, C (2002). *Dos estudios sobre el acceso a la educación superior en la Argentina*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.
- Mollis, M. (2001) *La universidad argentina en tránsito*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moscovici, S. (1998). *Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós, vol. I, tomo II.
- Mundt, C. Curti C. y Tommasi, C. (2011). Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense: la construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión. En Fernández Lamarra, N y Costa de Paula, Ma. de Fátima (Compiladores). *La democratización de la educación superior en América Latina. –Límites y posibilidades*. Buenos Aires: EDUNTREF – (215-229)
- Pérez Lindo, A. (1998). *Políticas del conocimiento, educación superior y desarrollo*. Buenos Aires: Biblos.
- Prévot Schapira, M. F. (2000). Segregación, fragmentación, secesión. Hacia una nueva geografía en la aglomeración de Buenos Aires. *Economía, Sociedad y Territorio*, vol. II, núm. 7, 405-431.
- RUNCoB-Red de Universidades Nacionales del Conurbano Bonaerense (2008). *Documento de los Secretarios Académicos*. Buenos Aires.
- Saltalamacchia, H. (1997). El investigador, su cuerpo y sus indicios. *Jóvenes*, vol. 4, Cuarta época.
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva sobre las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM
- Tedesco, J.C., Blumenthal, H. (2004). *Desafíos y problemas de la Educación Superior en América Latina*. Bogotá: CRESALC/ UNESCO
- Torres, H. (2001). *Tres grandes procesos de suburbanización en Buenos Aires: 1904-1914, 1943-1947-1960 y 1991-2001*. Clase dictada el 23 - 06 - 01 cátedra de Geografía Urbana, Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Wallerstein, I. (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona: Gedisa.



El peso de las identidades de género en la reproducción de las desigualdades en instituciones de educación superior

Ana Gabriela Buquet Corleto
Universidad Nacional Autónoma de México

1. Introducción

Este texto reflexiona sobre la influencia de una dimensión aparentemente ajena a la problemática de las académicas en las instituciones de educación superior y que sin embargo tiene una incidencia importante en el acceso, la permanencia y la movilidad de las mujeres dentro de las universidades: nos referimos a la identidad de género.

Por identidad de género se entiende el proceso de construcción subjetiva que los sujetos realizan en relación a los significados de la masculinidad y la feminidad y la actuación de estos significados en una sociedad determinada. De esta manera se les considera hombres a aquellas personas que actúan prioritariamente los significados de la masculinidad y mujeres a las que actúan prioritariamente significados de feminidad en una sociedad concreta (Serret, 2011: 94).

Para la exposición de la hipótesis que guía este trabajo, se presentan y vinculan dos aspectos centrales: la desigualdad que enfrentan las académicas en la educación superior y la influencia de las identidades de género en la preservación y reproducción de esta desigualdad.

Sobre las condiciones de desventaja a las que están expuestas las mujeres se hace una breve exposición de los hallazgos más relevantes en distintas universidades del mundo de las principales tendencias de segregación por sexo, haciendo énfasis en los resultados obtenidos en algunos estudios realizados en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

La articulación de las problemáticas de género en la educación superior y su vínculo con las identidades de género se aborda con una sucinta explicación del funcionamiento del orden de género y el papel que juega la dimensión subjetiva para su permanencia.



En este contexto, se recupera y analiza una pequeña parte de la información obtenida en el trabajo de campo, realizado con entrevistas a profundidad, de una investigación previa sobre las experiencias institucionales y personales de investigadoras de la UNAM.¹

El texto se cierra con una reflexión que nos habla, por un lado, de la complejidad de un sistema de relaciones sociales que se organiza jerárquicamente, otorgando valores culturales, sociales y subjetivos inferiores al colectivo de las mujeres ante el colectivo de los hombres, y su clara expresión en el ámbito de la educación superior y, por el otro, de la necesidad de transformar, trastocar y transgredir las formas en las que se constituyen las identidades de género femeninas y masculinas como instrumento de cambio profundo en la forma de organización social.

2. Recorrido por la desigualdad en la educación superior

La desigualdad entre mujeres y hombres en la educación superior se remonta al propio origen de las universidades y permanece, aunque con distintas modalidades, hasta la fecha.

El ingreso regular, creciente y masivo de las mujeres a la educación superior se verificó a partir del siglo XX. Esta transformación se produjo después de una larga batalla que dieron las propias mujeres desde distintas trincheras y a lo largo de muchos años.² El primer espacio conquistado fue el salón de clases, donde algunas jóvenes eran aceptadas como alumnas —no sin sufrir distintos tipos de agresiones— en unas pocas carreras. A continuación y lentamente fueron venciendo resistencias para incorporarse como profesoras e investigadoras.

El ingreso de mujeres a la educación superior no transformó el imaginario colectivo de las comunidades universitarias ni las prácticas cotidianas que repelían su presencia en estas instituciones creadas por y para los hombres. La difícil condición de las mujeres en estos espacios académicos dio origen a diversas líneas de investigación, impulsadas por académicas feministas, que buscaban hacer visibles las múltiples manifestaciones de desigualdad y desentrañar las causas de la férrea resistencia dentro de los recintos universitarios para aceptar a las mujeres como colegas o compañeras de clase.

Varios estudios sobre la condición de las mujeres en la academia aparecen desde la década de 1970, aunque a partir de 1990 la producción se vuelve prolífica y arroja gran cantidad de información que permite identificar las áreas, los espacios y los niveles a los que las mujeres tenían escaso o nulo

1 La investigación referida es la tesis doctoral *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo*, para obtener el grado de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales con orientación en Sociología (Buquet Corleto, 2013).

2 Para conocer los casos excepcionales de mujeres que ingresaron a las universidades en siglos anteriores al XX se pueden revisar, entre otros, los textos de Bonnie S. Anderson y Judith P. Zinsser (2007: 663-676) y de Alicia Itatí Palermo (2006).



acceso, además de exponer graves problemas de discriminación y violencia, así como valorar de manera precisa el peso diferencial de las responsabilidades familiares en la vida de las mujeres.³

Los principales hallazgos permiten identificar un fenómeno de carácter universal conocido como tendencias de segregación por sexo de carácter vertical y horizontal.⁴ Tales tendencias significan que en las instituciones de educación superior existe una concentración disciplinar diferenciada de mujeres o de hombres, así como una distribución desigual por sexo en la jerarquía de la academia.

La distribución por disciplinas (segregación horizontal), tanto de la población académica como de la estudiantil, concentra mayoritariamente a las mujeres en áreas relacionadas con la salud, el cuidado y la educación, mientras que los hombres abundan en las ciencias físico-matemáticas y las ingenierías. Esta segregación obedece a prejuicios sobre las actividades adecuadas de cada sexo, compromete los saberes a los que aspiran las mujeres y los hombres, y tiene consecuencias muy claras en el desarrollo profesional y en las posibilidades de acceder a puestos de trabajo en función de su prestigio y nivel de remuneración.

La segregación por sexo en la jerarquía académica se traduce en candados que impiden que las mujeres ocupen las posiciones más elevadas de los nombramientos académicos, puestos directivos y cuerpos colegiados. Las mujeres tienen menos acceso al prestigio, a la toma de decisiones y a los más altos ingresos salariales, una combinación perjudicial en todos los sentidos.⁵ Un concepto muy útil desde el que se ha analizado este fenómeno es el “techo de cristal” (Morley, 1999).

Un estudio reciente realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México muestra de manera elocuente esta tendencia. Aunque las mujeres tienen una participación nada despreciable en la población académica —están holgadamente por encima del cuarenta por ciento—, no llegan a la paridad, como ocurre con estudiantes. Pero además, esta amplia participación se va decantando en los espacios más elevados y anhelados por cualquier persona que dedique su vida profesional a la docencia y a la investigación.

3 Marcia Bellas (1994) elabora una investigación sobre diferencias salariales por sexo en el profesorado y para ello retoma trabajos realizados en distintos años de la década de 1970, tales como: Helen S. Astin y Alan E. Bayer, 1972, “Sex Discrimination in Academe”, *Educational Record* 53 (primavera): 101-118; Oliver Fulton, 1975 “Rewards and Fairness: Academic Women in the United States”, en *Teachers and Students*, editado por M. Trow, Nueva York: McGraw-Hill, pp. 199-248; Lowell L. Hargens, James C. McCann y Barbara F. Reskin, 1978, “Productivity and Reproductivity: Fertility and Professional Achievement Among Research Scientists”, *Social Forces* 52: 129-146; Emily P. Hoffman, 1976, “Faculty Salaries: Is There Discrimination by Sex, Race, and Discipline? Additional Evidence”, *The American Economic Review* 66: 196-198.

4 El uso del concepto de segregación se basa en los textos de Flérida Guzmán (2002), Carlos Salas y Marcia Leite (2007) y Alma Fernández (2007). Entiendo por *segregación vertical* la concentración diferenciada de hombres y mujeres en los niveles de mayor reconocimiento, poder y recursos; y por *segregación horizontal* la concentración diferenciada de mujeres y hombres en áreas, disciplinas y funciones que se catalogan como masculinas o femeninas; véase el informe realizado por el grupo ETAN (2001: 75)

5 Sobre este tema se pueden consultar una gran cantidad de trabajos que abordan el análisis de estas tendencias de segregación desde distintos ángulos, entre otros se mencionan los siguientes: Clare Burton (1997), Ministerio de Educación y Ciencia (2007), Julia Della Flora, *et al.* (s/f), Informe del Grupo ETAN (ETAN, 2001) y Londa Schiebinger, *et al.* (2008).



Por ejemplo, en el nivel más alto del nombramiento de investigador (Titular C)⁶ las mujeres no llegan a representar ni siquiera el treinta por ciento del conjunto; pero este panorama se vuelve aún más desafortunado en el Subsistema de la Investigación Científica, donde no alcanzan siquiera el veinte por ciento de participación.⁷ Estos datos resultan de una combinación entre la segregación vertical y la horizontal, donde la distribución diferenciada se agudiza cuando se combina nivel con área disciplinar.

Un panorama similar se presenta en los cuerpos colegiados de mayor importancia y en los cargos directivos más relevantes de la institución: dos tercios de esos lugares están ocupados por hombres.⁸ Aunque la UNAM es solo un ejemplo, y tal vez uno de los más alentadores en el universo de las instituciones de educación superior del país, existen cifras nacionales que muestran distribuciones aún más inequitativas en nombramientos, puestos de toma de decisiones y participación en cuerpos colegiados.⁹

La segregación por sexo en las trayectorias académicas es el resultado tangible de una serie de problemas de género poco visibles y difíciles de asir, presentes en el ámbito de la educación superior, que interactúan entre sí y agudizan los obstáculos y las dificultades que enfrentan las académicas para transitar en una carrera ascendente. No es posible priorizar estos problemas dando un peso diferente a cada uno de ellos, porque todos juegan un papel importante en la producción de las desigualdades y en su capacidad de potenciar daños al articularse de manera compleja. No obstante, para dibujar un mapa que sintetice las dimensiones de desventaja social que viven las mujeres universitarias, se plantean tres vertientes principales.

Una de ellas es la discriminación de género, copiosamente estudiada inclusive por las propias instituciones.¹⁰ La gama de modalidades y efectos de la discriminación es muy amplia, porque se trasmite a través de los comportamientos y las prácticas cotidianas en forma de chistes misóginos, comentarios sexistas; gestos, actitudes, percepciones y valoraciones que demeritan el trabajo académico de las mujeres. A este conjunto de elementos discriminatorios que circulan de manera inadvertida en el día a día de las instituciones universitarias se le ha denominado como “clima frío”.¹¹ Un efecto muy claro de la subvaloración de los aportes científicos de las mujeres se refleja en los procesos de evaluación académica. Increíblemente se ha podido constatar el efecto

6 En la UNAM existen tres nombramientos académicos de tiempo completo: Técnico Académico, Profesor de Carrera e Investigador. En los tres casos hay las categorías de Asociado y Titular, y los niveles A, B y C para cada una de ellas. También es relevante la situación contractual que puede ser Interino o Definitivo. A esto se suma la participación del personal académico en el Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) en el que existen los niveles A, B, C y D; y en el Sistema Nacional de Investigadores con los niveles I, II y III.

7 Estos datos se pueden consultar con todo detalle en Buquet, Cooper, Mingo y Moreno (2013: 59-81).

8 Véase Buquet *et al.* (2013: 97).

9 Algunas cifras nacionales, incluido el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) se pueden consultar en los artículos de Adrián de Garay y Gabriela del Valle (2012) y de Judith Zubieta y Patricia Marrero (2005). Sobre la situación de mujeres y hombres en algunas universidades del país existen diversas investigaciones, entre ellas, Leticia Paredes (2013), Arcelia González y Flor Gamboa (2012), Claudia Gómez y Adriana Aguilera (2012), Cristina Palomar (2011), Norma Blázquez y Olga Bustos (2011) y María Antonia Chávez *et al.* (2009).

10 La primera institución académica que decidió, desde sus propias estructuras de poder, realizar un estudio para analizar el estatus de sus profesoras, fue el Massachusetts Institute of Technology (MIT, 1999).

11 Roberta Hall y Berenice Sandler (1984; 1986) fueron pioneras en el análisis de lo que en inglés se denomina *chilly climate*. En la UNAM existen algunos estudios sobre las expresiones de la discriminación y sus índices de incidencia en la población académica (PUEG-UNAM, 2007, 2010, 2011a, 2011b, 2011c, 2011d).



subjetivo que producen en las y los evaluadores concepciones aún arraigadas del menor valor de las contribuciones de las mujeres al conocimiento, cuando, al momento de calificar méritos y productos académicos, le confieren puntajes menores a los de las mujeres.¹²

La violencia de género es otra de las vertientes de la desigualdad en la educación superior. El acoso y el hostigamiento sexual son sus manifestaciones más comunes, al grado de que algunas investigadoras los consideran como componentes del ambiente institucional. De acuerdo a Billie Wright y Linda Weiner “el problema del acoso de los profesores hombres sobre sus alumnas [...] es la especie más dañina y difundida de acoso sexual en las universidades” (1988: 16), aunque las trabajadoras administrativas y las académicas no están exentas de este tipo de actos. La violencia de género es un fenómeno anclado en la cultura patriarcal y en las relaciones de poder que se reproducen en las universidades como en cualquier otro espacio social. Su abordaje es complejo y provoca todo tipo de resistencias, ya que es una práctica instalada en el imaginario de la masculinidad, muchas veces asumido o tolerado por las mujeres.¹³

La tercera vertiente considerada en esta rápida síntesis se refiere a un problema estructural: la división sexual del trabajo. También esta línea ha sido investigada ampliamente y se cuenta con abundante información cuantitativa y cualitativa del impacto desmesurado de las responsabilidades familiares en la trayectoria académica de las mujeres.¹⁴

3. Las identidades de género y su función en la desigualdad

En las tres vertientes desde las que se originan variadas formas de desigualdad intervienen distintas dimensiones a partir de las que se organiza y opera en su conjunto el orden de género.¹⁵ Una dimensión de la vida humana que pareciera ajena a los problemas a que se enfrentan las mujeres en el ámbito público es el proceso subjetivo mediante el cual se configuran las identidades de género, atrapadas en los significados simbólicos —y en las prácticas sociales que los refuerzan— que se asocian con lo femenino y lo masculino (Serret, 2002: 28).

La identidad de género atraviesa las experiencias de las personas y las distingue —ante sí mismas y dentro de la organización social—, en primera instancia, por su adscripción al género: “la femineidad/masculinidad es un principio organizador de la subjetividad” (Dio Bleichmar, 1992: 28, *apud.* Martínez Benlloch y Bonilla Campos, 2000: 91).

12 Wennerås y Wold (1997) realizaron una rigurosa investigación sobre los procedimientos del sistema de revisión de pares del Consejo de Investigación Médica de Suecia (Swedish Medical Research Council). Sus hallazgos se convirtieron en un paradigma de los análisis sobre los sesgos de género en los procesos de evaluación académica.

13 Existen algunos acercamientos actuales a la violencia de género en el ámbito universitario, entre ellos el informe de Rosa Valls (2008) y la investigación doctoral de Marlen Mendoza (2011).

14 Para un panorama amplio sobre el tema se pueden consultar los textos de Susan Bracken, Jeanie Allen y Diane Dean, eds. (2006), Londa Schiebinger y Shannon Gilmartin (2010), Mary Frank (2005) y Ana Buquet, Jennifer Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno (2013: 289-296).

15 La explicación del orden de género es abordada por Estela Serret (2011), quien identifica sus tres principales facetas: lo simbólico —referido a los significados de la pareja femenino/masculino que se transmiten a nivel cultural—, lo imaginario —que se traduce en las prácticas sociales—, y lo subjetivo —que considera la dimensión individual.



Las identidades están, sin duda, entre los mecanismos más eficientes para la preservación del ordenamiento de género. Desde la dimensión subjetiva, producida en la interacción de lo simbólico y lo imaginario, se garantiza que los sujetos cumplan con los roles de género y se acoplen a los estereotipos correspondientes.¹⁶ Así, los hombres actúan principalmente significados de masculinidad y las mujeres de feminidad (Serret, 2011).

La actuación de la feminidad y la masculinidad no es un proceso reflexivo ni voluntario; los significados de esta oposición fundamental del ordenamiento de género se inscriben en los cuerpos y en las mentes de modo tal que los individuos (hombres y mujeres) son un eficaz instrumento de producción y reproducción no intencional de los contenidos y significados del género.

El trabajo de construcción simbólica [...] se completa y se realiza en una transformación profunda y duradera de los cuerpos (y de los cerebros), o sea, en y a través de un trabajo de construcción práctico que impone una “definición diferenciada” de los usos legítimos del cuerpo, sexuales sobre todo, que tiende a excluir del universo de lo sensible y de lo factible todo lo que marca la pertenencia al otro sexo [...] para producir ese artefacto social llamado un hombre viril o una mujer femenina (Bourdieu, 2007: 37).

La distinción fundamental masculino/femenino mantiene una relación directa con otras parejas de oposiciones que organizan el funcionamiento social, en las que cada término de la pareja tiene una valoración distinta. Las oposiciones más relevantes para esta reflexión son cultura/naturaleza, razón/emoción dominador/dominado, público/privado, fuerte/débil y activo/pasivo; en todas ellas se puede atribuir al primer término valor superior y continuidad con lo masculino (Bourdieu, 2007: 129).

Estas oposiciones estereotipan lugares y funciones, comportamientos, actitudes y sentimientos que se identifican de manera casi natural con cómo “deben ser” y qué “deben hacer” las mujeres de acuerdo a los códigos de la feminidad, y los hombres en función de los códigos de la masculinidad.

En términos prácticos, una de las traducciones de este modelo es la oposición que representa para las disciplinas del conocimiento, donde distingue entre ciencias “duras” y ciencias “blandas”, con distintas cargas de prestigio y un vínculo inevitable con lo masculino y lo femenino. Bourdieu plantea que la escuela sigue transmitiendo los presupuestos de la representación patriarcal, inscritos en las estructuras jerárquicas de las diferentes disciplinas —“blandas o duras”— y hace una analogía de lo duro y lo blando con los papeles que esto representa en las relaciones sexuales (2007: 108).

La organización de las instituciones de educación superior responde, en mayor o menor medida, a este presupuesto que separa las ciencias “duras” de las “blandas”. En la UNAM los institutos,

16 Isabel Martínez y Amparo Bonilla definen los roles de género como “un amplio repertorio comportamental y de valores que, desde la deseabilidad social, para cada cultura y momento histórico, delimitan el contenido de la masculinidad y la feminidad” y los estereotipos de género como “simplificaciones, ideas preestablecidas, que socialmente se gestan y generalizan, adscribiéndose a las personas por el mero hecho de pertenecer a uno de los sexos”; su “finalidad es exagerar las diferencias reales de los grupos, permitiendo justificar, por medio de racionalizaciones, la distribución de los sexos en roles sociales” (2000: 91).



centros y programas de investigación se distribuyen en dos subsistemas, el de Humanidades (en el que se congregan las Ciencias Sociales, las Humanidades y las Artes) y el de la Investigación Científica (que agrupa Ciencias Químico-Biológicas y de la Salud, Ciencias Físico-Matemáticas y Ciencias de la Tierra e Ingenierías).

No es casual que la concentración de mujeres y hombres en estos subsistemas esté tan diferenciada, y que para las investigadoras sea mucho más difícil ingresar, permanecer y ascender en las ciencias “duras”. Estar allí ya las marca, en principio, como transgresoras de las prescripciones sociales de género.

Cuando una mujer o un hombre actúa significados que se consideran como pertenecientes al otro sexo en el imaginario social, se expone a un cuestionamiento que amenaza su pertenencia al colectivo. Cuando las mujeres incursionan en espacios “inapropiados” —como las estudiantes y académicas que se incorporan a las “ciencias duras”—, se pone en cuestión una de las certezas más importantes para la constitución psíquica de cualquier persona: su identidad de género. Esto quizá las obligue a reajustar otros componentes de su identidad para contrarrestar o compensar la percepción de que han “perdido feminidad” o “se han masculinizado”.

Las identidades se ajustan y reajustan en función de las interacciones sociales. Están inmersas en un proceso de permanente adaptación mediante la cual una persona busca situarse cómodamente dentro del espacio social, ocupar un lugar que no esté cuestionado por la mirada externa, un sitio desde donde obtener credibilidad y aceptación: “el individuo está siempre dispuesto a reajustar su identidad a cambio de la credibilidad y de la aceptación social” (Giménez, 1992: 196).

4. Análisis de las entrevistas

Durante varios meses de 2012 y 2013 llevé a cabo el trabajo de campo para mi tesis de doctorado en Sociología. Realicé entrevistas a profundidad en dos grupos de académicas del Subsistema de la Investigación Científica de la UNAM: uno con investigadoras que alcanzan los máximos niveles en la academia (Titular C, PRIDE D y SNI III; al que denomino como “DCIII”) en las áreas de Astronomía, Física y Geofísica; y otro con investigadoras ubicadas en la moda estadística (Titular A, PRIDE C, SNI I; denominado “CAI”) en las áreas de Geografía, Ciencias de la Atmósfera, Matemáticas Aplicadas e Ingeniería.

La naturaleza propia de este estudio no tiene un carácter representativo de las investigadoras de la UNAM; sin embargo, la selección se ha realizado sobre la base de algunas variables de control, para contar con cierta homogeneidad en edades y antigüedad, condiciones que determinan de manera importante las posibilidades de avance en los peldaños de la carrera académica.

El universo al que pertenecen las investigadoras de este estudio es el Subsistema de la Investigación Científica de la UNAM. Esta definición se hizo porque las disciplinas que convergen en este subsistema son, en su mayoría, las denominadas ciencias duras o exactas, en las que las mujeres, tanto en México como en el mundo, tienen menos presencia. Estos son espacios del conocimiento



considerados, tradicionalmente, masculinos, por lo que la presencia de científicas es menos común y su ingreso, permanencia y movilidad son más complicados. Todas las investigadoras entrevistadas tienen el grado de doctora.

El primer grupo está conformado por cuatro mujeres que han logrado situarse en el nivel más alto del nombramiento, del Programa de Primas al Desempeño del Personal Académico de Tiempo Completo (PRIDE) y del Sistema Nacional de Investigadores SNI. Ellas son investigadoras Titular C, PRIDE D y SNI III y en adelante se les denomina grupo DCIII.¹⁷

El segundo grupo se compone de cinco académicas ubicadas en la moda estadística de las investigadoras de la UNAM, ellas son: investigadoras Titular A, PRIDE C y SNI I, en adelante denominado grupo CAI.¹⁸

Las entrevistas a profundidad se diseñaron para detectar, a lo largo de sus trayectorias (académicas y de vida), los momentos y las condiciones que hicieron posible llegar al mayor nivel de la estructura jerárquica académica, en el caso del grupo DCIII y, las razones –vinculadas a la condición de género– de no encontrarse en el máximo peldaño académico en el caso del grupo CAI.

Una de las dimensiones abordadas en estas entrevistas se centró en establecer el posible impacto de las identidades de género sobre la elección de la carrera académica y los efectos que pudieron tener en sus trayectorias laborales, así como el establecimiento de prioridades ante las responsabilidades familiares y laborales, a partir de la configuración de las identidades femeninas y los mandatos sociales y subjetivos asociados a ellas.

El análisis de estos testimonios me permitió observar el efecto positivo en las trayectorias académicas del desplazamiento de ciertas características de la identidad relacionados con los referentes tradicionales de la feminidad, al tiempo que se conservan con profundo arraigo rasgos íntimamente vinculados con los valores tradicionales de lo femenino, los cuales indefectiblemente interfieren con el avance de sus carreras.¹⁹

El elemento más sobresaliente está vinculado con la “fuerza del carácter”. Son francamente notorias las diferencias —observables y expresadas a través de la propia narrativa— entre las investigadoras que han logrado alcanzar los máximos niveles de la academia (DCIII) y las que se mantienen en los escalafones intermedios (CAI). A diferencia del grupo CAI, las académicas destacadas se declaran y se asumen como mujeres “fuertes, enérgicas, contestatarias; mujeres que no se dejan; peleoneras, rezongonas, rebeldes”.²⁰ Estas características de personalidad contrastan con ciertos

17 Respetando el orden de los componentes que se mencionan, el grupo debería denominarse CDIII, sin embargo se invirtió el orden de la C (de Titular C) y la D (del PRIDE D) sólo por su fonética.

18 Se hizo el mismo cambio en el nombre del grupo, en vez de ACI, por su fonética se le denomina CAI.

19 Un ejemplo de esta distribución de rasgos de carácter se puede consultar en *Historia de la Misoginia*, donde se enumeran, para las mujeres: complaciente, débil, dependiente, dócil, emocional, sensible, sumisa y voluble; y para los hombres: agresivo, ambicioso, asertivo, dominante, emprendedor, estable, fuerte, hábil, independiente, lógico, racional y seguro (Williams y Bennett, 1975, *apud*. Bosch, Ferrer, y Gili, 1999: 142-143).

20 Uso comillas para citar textualmente el léxico de las investigadoras.



referentes imaginarios de la feminidad —sumisión, complacencia, debilidad, dependencia, docilidad— y probablemente juegan un papel decisivo no solo para ingresar y permanecer en un ambiente masculino, sino para ascender hasta la cúspide científica, a la par con algunos de sus colegas varones. Las integrantes del grupo DCIII son conscientes de la ventaja —frente a otras mujeres— que les confieren esos rasgos de carácter, y la importancia de emplearlos abiertamente para “afirmarse y hacer valer su trabajo” en un ambiente masculino.

El carácter enérgico de estas mujeres emerge como un artilugio para permanecer allí sin pasar inadvertidas: actúan de manera deliberada para mostrar que son mujeres “diferentes” (a las mujeres “comunes”): “existen; solas pueden hacer, empujar y enfrentar todo; se ponen al tú por tú; tienen metas y objetivos propios; que no se metan con ellas”. Se trata entonces de las estrategias que han encontrado para hacer valer su trabajo, para no ser menospreciadas, para que su desempeño sea considerado equivalente al de un hombre.

Sin lugar a dudas, la fortaleza de estas mujeres —probablemente asociada con otras características positivas, como una alta autoestima y gran seguridad en sí mismas— ha funcionado como condición favorable, adicional a otras cualidades, para llegar a la cumbre de una carrera científica que, más allá de las dificultades propias de la profesión, ofrece una visible resistencia en contra de las mujeres.²¹

De manera paradójica, estas científicas de primer nivel, transgresoras de algunos mandatos del ordenamiento de género, conservan otras características definidas convencionalmente como “femeninas”, las cuales sin lugar a dudas obstaculizan su trayectoria profesional. De manera simultánea con su fortaleza de carácter, aparecen rasgos que denotan un íntimo sentimiento de inferiorización como resultado de las bajas expectativas que el entorno deposita en las mujeres cuando tratan de alcanzar ciertos niveles de éxito, fama y reconocimiento.

Algunas de las investigadoras del grupo “DCIII” confesaron que no esperaban ni se imaginaban llegar a los niveles más altos de la academia. En este discurso elaborado a posteriori “—yo misma fui quien se limitó; no me puse metas muy altas; no puse aspiraciones tan altas; sentí que yo era una pendeja y por lo tanto lo que tenía era lo que me merecía y no más; fue autocensura—” reconocen claramente que las identidades de género intervienen en las expectativas que las mujeres tienen sobre sí mismas y se refieren a la educación que se da a las mujeres, orientada a otros menesteres, específicamente las responsabilidades en el ámbito familiar-doméstico.

Las mujeres incorporan los roles de género configurados principalmente en las delimitaciones que instala la división sexual del trabajo entre lo reproductivo y lo productivo, entre lo privado-doméstico y lo público. Lo reproductivo alude a la reproducción de la especie —establecida imaginariamente en la maternidad—, que se asocia —también imaginariamente— con la naturaleza; pero también a la reproducción de la fuerza de trabajo, que se ejecuta básicamente en

21 No profundizaré sobre las condiciones del entorno ni los mecanismos que permiten adquirir ciertas características de personalidad y el vínculo entre unas y otras porque tal objetivo excede el alcance de este trabajo; pero he reflexionado sobre el tema en el capítulo IV de mi tesis.



el ámbito de lo privado, a diferencia de lo productivo —aquello que tiene valor de intercambio en el mercado—, que se vincula con la producción de bienes y la prestación de servicios, el desarrollo de la ciencia, la tecnología, las artes y todas aquellas actividades que se ejecutan en el espacio público, entendidas como la sustancia del desarrollo de la cultura (Colinas, 2008).

El modelo que emerge de la división sexual del trabajo fue transmitido a las investigadoras entrevistadas —DCIII y CAI— en sus familias de origen, y fue incorporado, en menor o mayor medida, por cada una de ellas. Existe un reconocimiento explícito de haber sido educadas de “manera tradicional”, proceso en el que se les imponía el imperativo de ser esposas y madres como eje central de sus vidas:

Lo que a mí me enseñaron era que yo tenía que ser la responsable de la familia, del hogar, del bienestar, de que todo estuviera bello, perfecto, yo bien peinada, con las uñas puestas, etcétera. (Sonia DCIII)

Me enseñaron que yo tenía que ser la responsable de la familia; para tener una vida plena yo me tenía que casar y tener hijitos. (Diana DCIII)

Una vez que te cases y tengas hijos, ya no vas a seguir. (Moira CAI)

Lo que tenías que hacer como mujer era lavar, planchar, barrer, sacudir y tener en orden la casa. (Moira CAI)

A lo mejor sería muy prestigiada, pero muchas veces los hijos no logran lo que uno quisiera. (Estela CAI)

El trabajo debe de ser dividido de acuerdo a las horas en cuanto a la productividad y la vida familiar. (Matilde CAI)

Las mujeres incorporan a nivel subjetivo los roles de esposas y madres y los viven como una característica natural de las mujeres y como una responsabilidad propia que debe ser asumida independientemente de otras actividades, las cuales aparecen como complementarias u opcionales. Este proceso subjetivo orilla a las mujeres a darle prioridad a las responsabilidades familiares y domésticas a costa de su superación personal y laboral, y las obliga a realizar grandes esfuerzos para equilibrar el tiempo que destinan a uno y otro ámbito. Además, dispara otros procesos anclados en los mecanismos que intervienen en la preservación de los roles de género, los cuales genera contradicciones internas en aquellas que transgreden actividades y espacios tradicionalmente considerados masculinos.

Las mujeres experimentan algo que no les ocurre a los hombres, un sentimiento de culpa —¿culpa de género?— doblemente direccionado: por un lado, la culpa que causa pasar poco tiempo con sus hijas(os) por el trabajo y, por el otro, el remordimiento de posponer actividades laborales cuando



están con ellos(as): “termina una con una serie de culpas, el niño se quedó llorando y yo me tengo que ir a dar clase, pero estoy en la clase y me faltó estar con el niño, ese es el problema eterno” (Sonia DCIII).

Cuando las académicas toman decisiones con respecto a sus hijos(as) para ganar tiempo en su trabajo —estrategias como la de llevarlos a la oficina o ampliarles el horario de la guardería—, a menudo se sienten emocionalmente afectadas “porque los están abandonando” a favor de su carrera académica: “a mí me toco muy duro porque mi hija estaba chiquita y prácticamente estaba todo el día en guardería” (Matilde CAI).

Al hacer un recuento de su trayectoria y reconocer los sacrificios que les exigió la necesidad de estar más tiempo con sus hijos(as) en detrimento de su carrera académica —como el de posponer la obtención de grados y promociones o el de bajar los niveles de productividad— surge en ellas una necesidad de reivindicar del “deber ser” de la madre.

6. Reflexiones finales

Las identidades juegan un papel fundamental tanto en la preservación como en la transformación del orden tradicional de género. Pueden desplegar un enorme poder de subordinación o ser un vehículo de cambio profundo, o ambas cosas al mismo tiempo. Pero las identidades no se modifican de manera aislada respecto de otros mecanismos que operan la gran maquinaria de género. Junto con las prácticas sociales, las identidades están en tensión con el orden simbólico al que están referidas, por lo que las expectativas sociales y las individuales se transforman junto con otros procesos de cambio social, y van resquebrajando los “muros imaginarios” que impiden u obstaculizan el paso de mujeres y hombres a ciertos terrenos sociales reservados “al otro sexo”.

El cambio no es lineal ni continuo. Intervienen en él fuertes resistencias a la transformación radical y profunda del sistema social que conserva el orden jerárquico entre hombres y mujeres. Ante los cambios sociales que repercuten en la forma en la que se actúa el género, simultáneamente se preserva constante, a lo largo de la historia, el fondo central de la organización social: lo femenino sigue representando un nivel inferior de lo humano.

Las mujeres han logrado derribar muros y traspasar barreras, se han incorporado en actividades que eran impensables para ellas; pero los costos son muy altos y las que llegan al final del camino siguen siendo pocas. Las científicas representan un colectivo que ha trastocado los significados de la feminidad, y algunas de ellas representan formas alternativas de la identidad de género a que se adscriben las mujeres.

El desplazamiento de ciertas características de la identidad se convierte en un instrumento de cambio individual y social, pero se presenta solo en casos excepcionales, porque el modelo educativo familiar, escolar, mediático, religioso y del Estado —las estructuras objetivas de la dominación masculina (Bourdieu, 2007)— sigue apostando a producir y reproducir roles y



estereotipos de género apegados a identidades tradicionales que marcan profundas diferencias entre el “deber ser” y el “hacer” de hombres y mujeres.

Son múltiples los cambios y las medidas a promover para que la desigualdad entre hombres y mujeres se erradique de manera profunda. Se requiere una transformación cultural que trastoque los significados de la masculinidad y feminidad, que modifique las mentalidades. Se requieren cambios estructurales que reviertan la separación de los espacios, las funciones y el conocimiento, y desarrolle dispositivos legales amplios y eficientes. Se requieren cambios subjetivos que solo pueden producirse si van acompañados de cambios culturales y sociales, en donde la familia y la escuela juegan papeles centrales para transformar la forma en la que los niños y las niñas constituyen sus identidades.

La UNAM es un nicho de oportunidad en el que se han iniciado procesos que apuestan por trastocar el orden de género; donde se promueven acciones para la transformación del imaginario colectivo mediante procesos de sensibilización y difusión; donde se investigan las consecuencias de estructuras discriminatorias, se crean marcos legales que amparan cambios en las prácticas discriminatorias y violentas, y se promueven políticas a favor de la igualdad.

Las identidades, ese territorio subjetivo e íntimo, deben ser parte de este proceso. Algunas universitarias y universitarios ya lo están acompañando con identidades emergentes que constatan la arbitrariedad cultural de la desigualdad.

Bibliografía

- Anderson, Bonnie S., y Zinsser, Judith P. (2007). *Historia de las mujeres: una historia propia*. Barcelona: Crítica.
- Bellas, Marcia L. (1994). Comparable Worth in Academia: The Effects on Faculty Salaries of the Sex Composition and Labor-Market Conditions of Academic Disciplines. *American Sociological Review*, 59(6), 807-821.
- Blazquez Graf, Norma & Bustos Romero, Olga. (2011). *Las Directoras de la UNAM: Trayectorias y Contribuciones*. Paper presented at the II Congreso Internacional de Investigación Educativa, Universidad de Costa Rica.
- Bosch, Esperanza, Ferrer, Victoria A. y Gili, Margarita (1999). *Historia de la misoginia*. Barcelona: Anthropos; Universitat de les Illes Balears.
- Bourdieu, Pierre. (2007). *La dominación masculina* (5a. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Bracken, Susan J., Allen, Jeanie K. & Dean, Diane R. (Eds.). (2006). *The balancing act. Gendered Perspectives in Faculty Roles and Work Lives*. Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Buquet, Ana, Cooper, Jennifer A., Mingo, Araceli & Moreno, Hortensia. (2013). *Intrusas en la Universidad*. México: Programa Universitario de Estudios de Género; Instituto de Investigaciones



Sobre la Universidad y la Educación; Universidad Nacional Autónoma de México.

Buquet Corleto, Ana. (2013). *Sesgos de género en las trayectorias académicas universitarias: orden cultural y estructura social en la división sexual del trabajo*, tesis de Doctorado en Sociología, Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F. Retrieved from [<http://132.248.9.195/ptd2013/junio/0696364/Index.html>]

Burton, Clare. (1997). *Gender Equity in Australian University Staffing: Evaluations and Investigations Program*, Higher Education Division, Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Australian Government Publishing Service Australia.

Ciencia, Ministerio de Educación (2007). *Académicas en cifras 2007*. Madrid: Gobierno de España; Ministerio de Educación y Ciencia; Unidad de Mujeres y Ciencia.

Colinas, Lourdes. (2008). *Economía productiva y reproductiva en México: un llamado a la conciliación*. In Serie Estudios y Perspectivas (Ed.). México: CEPAL.

Chávez Gutiérrez, María Antonia, Chávez Gutiérrez, María Rita, Ramírez Díez, Érika, Cruz Muñoz, María Elena, y Cervantes Fuentes, Gabriela Karina (Eds.). (2009). *Género y trabajo en las universidades*. Guadalajara: Instituto Municipal de las Mujeres en Guadalajara; Universidad de Guadalajara.

de Garay, Adrián, y del Valle-Díaz-Muñoz, Gabriela. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Universia*, III(6), 3-30.

Della Flora, Julia, Gustavson, Corliss, Hartmann, Linley, & Konrad, Alison (s/f). Attitudes of Academics to Equal Employment Opportunity: Some Preliminary Results (Report to staff).

ETAN. (2001). *Política científica de la Unión Europea. Promover la excelencia mediante la integración de la igualdad entre los géneros. Informe del Grupo de trabajo de ETAN sobre las mujeres y la ciencia*: Comisión Europea, Dirección General de Investigación – Incremento del potencial humano de investigación y de la base de conocimientos socioeconómicos. Red Europea de Evaluación de Tecnología sobre las mujeres y la ciencia (ETAN; European Technology Assessment Network)

Fernández Hasan, Alma. (2007). Desigualdad de género. La segregación de las mujeres en la estructura ocupacional. *La Ventana*(25).

Frank Fox, Mary (2005). Gender, Family Characteristics, and Publication Productivity among Scientists. *Social Studies of Science*, 35(1), 131-150.

Giménez, Gilberto (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. *Versión: estudios de comunicación, política y cultura*, Abril/1992 *Identidad cultural y producción simbólica* (2), 183-205.

Gómez López, Claudia Susana & Aguilera Arrieta, Ma. Adriana. (2012). *Estudio Descriptivo de la Población Universitaria por Género*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.



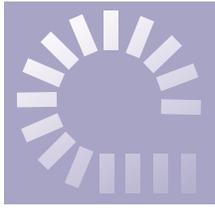
- González Butrón, María Arcelia y Gamboa Solís, Flor de María. (2012). *Presencia de hombres y mujeres en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*. Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.
- Guzmán Gallangos, Flérida. (2002). Segregación ocupacional por género. Cambios y persistencias. *DemoS*(105).
- Hall, Roberta M. y Sandler, Bernice R. (1984). *Out of the classroom: a chilly campus climate for women?* (pp. 20). Washington.
- Martínez Benlloch, Isabel, & Bonilla Campos, Amparo. (2000). *Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad*. Valencia: Universitat de València.
- Mendoza Morteo, Marlen Mayela Del Carmen. (2011). *Prevención de la Violencia de Género en las Universidades: Características de las buenas prácticas dialógicas*. (Doctorado en Sociología), Universidad de Barcelona, Barcelona.
- MIT. (1999). *A Study on the Status of Women Faculty in Science at MIT. How a Committee on Women Faculty came to be established by the Dean of the School of Science, what the Committee and the Dean learned and accomplished, and recommendations for the future*: Massachusetts Institute of Technology.
- Morley, Louise. (1999). El techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido. In Marisa Belausteguigoitia & Araceli Mingo (Eds.), *Géneros Prófugos. Feminismo y educación* (pp. 349-368). México: Paidós, CESU-PUEG-UNAM, Colegio de la Paz Vizcaínas.
- Palermo, Alicia Itatí. (2006). El acceso de las mujeres a la Educación Universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46.
- Palomar Vereza, Cristina. (2011). *La cultura institucional de género en la Universidad de Guadalajara*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Paredes Guerrero, Leticia Janet (Ed.). (2013). *Hombres y Mujeres de la Universidad Autónoma de Yucatán. Un Análisis Descriptivo con Perspectiva de Género*. Mérida, Yucatán, México: Universidad Autónoma de Yucatán.
- PUEG-UNAM. (2007). *Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia. Proyecto piloto en la Facultad de Economía*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PPUEG-UNAM. (2010). *Diagnóstico de la situación de mujeres y hombres por dependencia. Instituto de Matemáticas de la UNAM*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: [http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacion&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132]



- PUEG-UNAM. (2011a). Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010. Informe de frecuencias. Población investigadores/as. Análisis estadístico y elaboración de tablas y gráficas a cargo de Virginia Antonia García Navez y Alejandra Hernández Arreola. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132
- PUEG-UNAM. (2011b). Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010. Informe de frecuencias. Población profesores/as de asignatura. Análisis estadístico y elaboración de tablas y gráficas a cargo de Virginia Antonia García Navez y Zanicte Reyes Gutiérrez. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132
- PUEG-UNAM. (2011c). Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010. Informe de frecuencias. Población profesores/as de carrera. Análisis estadístico y elaboración de tablas y gráficas a cargo de Virginia Antonia García Navez y Alejandra Hernández Arreola. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132
- PUEG-UNAM. (2011d). Encuesta sobre la situación de mujeres y hombres en la UNAM (CU), 2009-2010. Informe de frecuencias. Población técnico académico. Análisis estadístico y elaboración de tablas y gráficas a cargo de Virginia Antonia García Navez y Alejandra Hernández Arreola. México: Programa Universitario de Estudios de Género, Universidad Nacional Autónoma de México. Disponible en línea: http://www.pueg.UNAM.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=452%3Aintro-investigacione&catid=101%3Ainvestigacion&Itemid=132
- Salas, Carlos & Leite, Marcia. (2007). Segregación sectorial por género: una comparación Brasil-México. *Cadernos PROLAM/USP*, 7(2), 241-259.
- Sandler, Bernice R. (1986). *The Campus Climate Revisited: Chilly for Women Faculty, Administrators, and Graduate Students*. Final Report. Washington, DC: Association of American Colleges, Washington, DC.
- Schiebinger, Londa, Davies Henderson, Andrea & Gilmartin, Shannon K. (2008). *Dual-Career Academic Couples. What Universities Need to Know*: Michelle R. Clayman Institute for Gender Research; Stanford University.
- Schiebinger, Londa y Gilmartin, Shannon K. . (2010). Housework Is an Academic Issue. How to keep talented women scientists in the lab, where they belong. *Academe: Magazine of the American Association of University Professors, Volume 96* (Number 1). Serret, Estela.



- (2002). *Identidad femenina y proyecto ético*. México: Programa Universitario de Estudios de Género; Universidad Nacional Autónoma de México.
- Serret, Estela. (2011). Hacia una redefinición de las identidades de género. *Géneros. Revista de investigación y divulgación sobre los estudios de género* (Número 9, Época 2, Año 18), 71-97.
- Valls Carol, Rosa. (2008). *Violencia de género en las universidades españolas. Memoria final 2006-2008 (Exp. 50/05)*. Barcelona: Ministerio de Igualdad, Secretaría General de Políticas de Igualdad, Instituto de la Mujer, Universidad de Barcelona.
- Wennerås, Christine & Wold, Agnes. (1997). Nepotism and sexism in peer-review. In the first-ever analysis of peer-review scores for postdoctoral fellowship applications, the system is revealed as being riddled with prejudice. The policy of secrecy in evaluation must be abandoned. *Nature*, 22(387).
- Wright Dziech, Billie y Weiner, Linda (1988). *Las cátedras de la lujuria. El acoso sexual en las universidades norteamericanas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Zubieta-García, Judith & Marrero-Narváez, Patricia. (2005). Participación de la mujer en la educación superior y la ciencia en México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, 2(1), 15-28.



Miradas en estructuras y procesos que producen desigualdad: El desafío del enfoque interseccional en la educación superior

Ligia Arana García
Universidad Centroamericana (UCA), Nicaragua

1. Introducción

En las páginas siguientes se muestran algunas reflexiones que entrelazan saberes, conocimientos, experiencias y lecciones aprendidas que surgen de la racionalidad y de las emociones de una mujer que ha creído en el feminismo como práctica liberadora y en la educación como cimientos del desarrollo de los seres humanos.

La propuesta feminista ha generado múltiples procesos de transformación y ha acuñado en nuestras mentes una utopía posible: la de una sociedad donde hombres y mujeres se erigen como iguales. Es una utopía posible porque nos ayuda a caminar, esa es su función: a medida que nos acercamos a un ideal, se aleja más de nosotros, como diría E. Galeano. En la búsqueda de esa igualdad, desde la Academia tenemos mucho que decir sobre lo que hemos pensado, expresado y actuado; pero nos falta mucho más sobre lo que tenemos que pensar, decir y actuar, porque en palabras de M. Benedetti “Cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, cambiaron todas las preguntas”.

Es de lo más apropiada esta frase porque de alguna manera así nos sentíamos en la UCA de Nicaragua, antes del proyecto MISEAL. Pensábamos que el paradigma de género con todo su potencial podría generar cambios en las estructuras de desigualdad, creíamos que era posible propiciar la eliminación del Patriarcado milenario si lo situábamos en el plano de lo social, y por tanto podíamos dirigirnos hacia argumentaciones que quebrantaban la lógica que supone la superioridad masculina.

En nuestro andar, y a partir de MISEAL, visualizamos también otros sistemas de opresión que conjugados con el sistema de género causaban desigualdades a grandes grupos de población, sin embargo, las preguntas cambiaron justamente



al asumir el enfoque interseccional, porque nos remiten a comprender que las personas viven como un todo las distintas opresiones, que los grupos históricamente oprimidos experimentan desigualdades estructurales que se manifiestan en indicadores sociales, económicos y políticos que los sitúan como las personas con menos recursos y oportunidades para el desarrollo.

Es justamente cuando identificamos a estas personas cuando surgen otras y múltiples preguntas, porque si la construcción social de género “no es un dato a describir sino que es una construcción social a explicar”, justamente las interconexiones que producen desigualdades es necesario explicarlas, pese a lo abstracto y complejo que puede resultar de entrada el enfoque interseccional.

Las preguntas que surgen: ¿Cuáles recorridos sobre la transversalización de género podemos retomar para aportar a la transversalización de la interseccionalidad? ¿Qué podemos aportar al entendimiento de un concepto como el de interseccionalidad, para que genere procesos hacia la Igualdad de oportunidades? ¿Cómo generar procesos de concientización en contextos en los cuales los propios sujetos no reconocen discriminación? ¿Cómo identificar en grupos y personas concretas la conjugación de sistemas de discriminación que les afectan? ¿De qué manera podemos traducir la teorización en prácticas concretas de inclusión social en las IES?

2. Valor teórico, metodológico y político de la categoría Género

Los estudios de género surgen en la academia en la década de los años 70 del siglo XX, y se construye un corpus teórico que permite analizar las formas cómo se construyen las relaciones entre lo femenino y lo masculino. Asimismo, se explica la clasificación de los seres humanos, estructurada a partir de la organización genérica de la sociedad.

La noción de Género surge a partir de la idea de que “lo femenino” y “lo masculino” no son hechos naturales o biológicos, sino construcciones culturales (Cobo, 2000). El género establece relaciones vinculantes entre hombres y mujeres. La desigualdad resultante de la diferencia sexual, lejos de pertenecer al mundo natural, es propio de la actividad humana, es decir, es una construcción social.

El género como categoría general que estructura la sociedad y es estructurada socialmente, conlleva formas diferenciadas de inserción social, papeles específicos según el sexo, valoraciones y creencias acerca de lo femenino y masculino, relaciones de género que en la mayoría de los contextos socioculturales se construyen como desigualdades, situando a las mujeres en una posición desventajosa y en condiciones de vida no equitativas. Se reconoce, entonces, que el género da cuenta tanto de diferencias como de desigualdades entre mujeres y varones, en detrimento de las primeras, lo que ha sido documentado en numerosos estudios históricos, antropológicos y sociológicos.

El Género puede entenderse a partir de sus vertientes: analítica y política. Como categoría analítica se ha constituido en una herramienta capaz de identificar nuevos temas y problemas de investigación, es una nueva forma de interrogar la realidad. A partir de los avances en la



producción teórica sobre el Género, Barbieri (1996) distingue dos enfoques: el individualista y el holístico. Mediante el primero, se considera al género como atributo de individuos, subyace la idea de que la sociedad es sólo la sumatoria de ellos. En el segundo, se concibe al género como ordenador social, como una construcción colectiva e histórica.

Desde posiciones estructuralistas distinguimos a Connell (1987) quien desarrolla una teoría sistémica del Género y lo considera como una estructura de relaciones sociales. Una estructura internamente compleja que es preciso subdividir por razones analíticas: Trabajo (producción, consumo y distribución); Poder (autoridad, control y coerción) y Cathexis (construcción emocional de las relaciones sociales con los objetos). Connell sostiene que las sociedades son creadas y recreadas a través de nuestra propia acción como seres humanos. Pone énfasis en la “vulnerabilidad” de la estructura a través de la práctica porque la acción humana actúa contra la estructura deliberadamente y es precisamente ese comportamiento el que nos convierte en “agentes de la historia” (1987: 95).

Por su parte (Maquieira, 2001) conceptualiza al Género como categoría de análisis multidimensional que vincula dialécticamente lo personal y lo social, el individuo y la sociedad, lo material y lo simbólico, la estructura y la acción humana. Indica que se requiere establecer, en el análisis de género, los niveles: micro, meso y macro, así como sus interconexiones entre sí. Las relaciones de Género organizan no sólo los procesos sociales en la vida cotidiana, sino que se construyen en y a través de las mayores instituciones y organizaciones de la sociedad, tales como la economía, los sistemas de creencias, el derecho, la familia y la política.

Para Maquieira entre el nivel micro y macro se sitúa un ámbito intermedio que corresponde a las relaciones sociales mediante las cuales los individuos se convierten en actores sociales colectivos y que muestran la dialéctica entre el condicionamiento de los factores estructurales, y a la vez la capacidad de la acción humana, de las prácticas sociales, para cambiar los procesos históricos. El nivel meso, es de singular importancia para el estudio del empoderamiento femenino porque en principio pone de manifiesto, las diversas estrategias llevadas a cabo por las mujeres para revertir una situación de discriminación.

Si queremos conocer la manera como se construye y se reproduce las condiciones de desigualdad femenina, es necesario entender al género como una relación vinculante entre hombres y mujeres y permeado por relaciones de poder. El Poder desde la noción de Max Weber (1997: 146) se entiende como “la probabilidad de imponer la propia voluntad dentro de una realidad social, aun contra toda resistencia y cualquiera que sea el fundamento de esa probabilidad”. Se refiere a la capacidad de las personas y de los grupos de provocar la obediencia de otras personas o grupos incluso en contra de su oposición y al margen de la legitimidad y/o justicia de tal ejercicio.

El trabajo pionero de Joan W. Scott alimentó las bases teóricas del género como campo disciplinar. Define Scott (1990: 44): “El género es un elemento constitutivo de las relaciones basadas en las diferencias que distinguen los sexos (...) el género como una forma primaria de relaciones de poder”.



Desde esta perspectiva el poder se convierte en una relación estructural, es decir en asimetrías socialmente arraigadas en las normas y en los recursos que hacen posible que algunas categorías de individuos restrinjan y configuren las opciones y las acciones de otros (Kabeer, 1998: 145).

3. Las diferencias construidas como desigualdades

Desigualdades, escrito en plural, nos ubica ante múltiples sistemas de exclusión que evidencian grandes asimetrías. La exclusión de la mujer de la capacidad o posibilidad del ejercicio del poder es consustancial al orden genérico de la sociedad. Este fenómeno se reproduce en todos los ámbitos y esferas sociales.

El postulado de la desigualdad natural se constituyó por siglos como verdad incuestionable -legitimada por la Iglesia y por la Ciencia-, misma que ha justificado históricamente los privilegios de grupos élites y la exclusión de grupos considerados inferiores por razones diversas. Es así que el determinismo biológico se constituye -a nivel discursivo- en paradigma que estructura la taxonomía de la desigualdad.

Las desigualdades han sido inherentes al desarrollo societal y las mismas se evidencian como tales sólo cuando una conciencia crítica las expone ante la opinión pública. Jiménez Perona (2000) explica que la desigualdad no es sólo un hecho, es también una teoría con la cual se enfocan determinados hechos.

Desde esta perspectiva, es necesario recurrir a otras categorías explicativas que abonan a la claridad. Muchas autoras rescatan la premisa de que lo contrario de igualdad es desigualdad, mientras lo opuesto a diferencia es semejanza. Jiménez Perona (2000) insiste en que la igualdad admite diferencias, pero no desigualdades que suponen discriminación y privilegio. Mientras que la diferencia implica desemejanza, diversidad, sin que ello implique discriminaciones ni privilegios de ningún tipo, ni ontológicos ni políticos.

Se reconoce que la diferencia ha sido utilizada por el discurso patriarcal para argumentar la desigualdad -mujeres diferentes frente al prototipo de humanidad representado por los varones-, sin embargo, se ha demostrado ampliamente que tal esquema de pensamiento carece de fundamento, a partir del surgimiento de marcos explicativos que analizan las desigualdades desde el ámbito de lo social.

Desde las Ciencias Sociales en general y desde la sociología en particular, se han construido categorías centrales que permiten analizar las sociedades, una de ellas es la estratificación. La estratificación permite analizar las desigualdades sociales. Los acercamientos teóricos más influyentes sobre las teorías de la estratificación en las sociedades modernas, han sido desarrollados por Karl Marx (1818-1883) y Max Weber (1864-1920).

Otros teóricos como Giddens definen a la estratificación como “las desigualdades estructuradas entre diferentes agrupamientos de individuos. Se distinguen cuatro sistemas de estratificación básicos: esclavitud, casta, estado y clase” (1993: 237).



La visión androcéntrica que ha permeado el quehacer científico en general, ha incidido en que las desigualdades entre mujeres y hombres no fueran objeto de estudio de la teoría social, y, más aún, cuando se incluyeron, como tales, el cometido se centró en su “naturalización”. Las ubicaron, entonces, en el plano de lo natural y de lo inmutable.

Indica Giddens que

los estudios de estratificación fueron “ignorantes del género” durante muchos años: estaban inscritos como si las mujeres no existieran, o como si, para el propósito de analizar las divisiones de poder, riqueza y prestigio, las mujeres fueran insignificantes y carentes de interés. El género en sí es, todavía, uno de los ejemplos más profundos de la estratificación. No hay sociedades en las cuales los hombres no tengan más riqueza, estatus e influencia que las mujeres en algunos aspectos de la vida social. (1993: 256)

El núcleo primario de relación jerárquica que afecta a la humanidad es el que se establece a través de la dominación masculina y subordinación femenina. Según Dolores Reguant Fosas la categorización entre “superior” e “inferior” traducido a “hombre” y “mujer” se extiende miméticamente a otros colectivos basándose en la diferencia jerarquizada del “uno” con el “otro”. La primera discriminación es, por tanto, la matriz que permite las demás discriminaciones, y a su vez, en todas ellas se encuentra la primera. En cada clase o grupo antagónico, la mujer está además oprimida por el hombre.

En este siglo XXI nos encontramos con un importante desafío: la construcción de sociedades basadas en relaciones justas, en estructurar relaciones de la vida cotidiana signada por el respeto y libre de violencia, asentadas sobre principios de derechos humanos que aseguren el pleno desarrollo de las personas.

En América Latina en general y en Nicaragua en particular, se han logrado avances significativos en el tema de la Igualdad de género, existe una fuerte institucionalidad para cerrar brechas de desigualdad y crear oportunidades para el desarrollo humano. Leyes, políticas, programas de gobierno y prácticas de género se han desarrollado en el país y existen percepciones sobre dicho avance. La paridad política es el más anunciado.

En la Agenda de desarrollo post 2015: Desigualdad y género en América Latina y el Caribe, ONUMUJERES se señala que a pesar de los alcances y logros de los ODMs, existen muchos retos para enfrentar un problema central: la desigualdad en la región. A pesar de los alcances y logros de estos objetivos, América Latina sigue siendo la región con la mayor desigualdad de ingresos del mundo. Al profundizar el análisis sobre los logros de las metas del milenio, se pone de manifiesto que la desigualdad afecta de manera directa los avances en educación, salud, acceso al empleo, participación política, y otros indicadores.

Las desigualdades de género son transversales a cualquier desigualdad existente basada en el nivel de ingresos, el lugar de origen, cualquier tipo de discapacidad, etnia y edad, entre otros. Lo que se refleja en que el ser mujer aumenta el impacto de estas desigualdades en una persona.



Además, la interrelación entre las desigualdades de género y su cruce con otras desigualdades como las producidas por etnia, edad, estatus migratorio, lugar de nacimiento, o discapacidad entre otras, aumenta las barreras para el acceso y disfrute de los derechos.

La fuente antes señalada menciona que la igualdad de género y el respeto a los derechos humanos de las mujeres deben ser centrales en el marco de desarrollo post 2015, basado en el reconocimiento de que la igualdad de género es un pilar esencial para el desarrollo, la paz, la seguridad y los derechos humanos.

La Agenda post 2015 de ONUMUJERES visualiza un futuro en donde:

- Las diferencias entre grupos incluyendo el género, la etnia, el territorio, la edad, la discapacidad son tenidas en cuenta en la recolección de datos, asignación de recursos y definición de políticas públicas, asegurando que los recursos lleguen a los grupos en mayor situación de vulnerabilidad y rompiendo así la transmisión inter-generacional de la pobreza. La agenda de desarrollo se redefine de la igualdad de oportunidades a la igualdad de resultados;
- La violencia contra las mujeres se ha erradicado;
- El incremento de la participación política de las mujeres y su empoderamiento económico se consolidan como condiciones fundamentales para lograr la reducción de la pobreza, el acceso a la educación, la reducción de la mortalidad infantil y materna, la conservación del medio ambiente, el crecimiento económico, la paz y la seguridad entre otras metas prioritarias de desarrollo;
- Las actividades domésticas y de cuidado se valoran como parte del bienestar social y económico de nuestros países; incidiendo en la implementación de políticas públicas de conciliación entre la vida familiar y laboral que responsabilizan e involucran tanto a las familias, como al estado, al mercado y la sociedad en general.

4. Las desigualdades interconectadas

En el entramado social interactúan y se intersectan diversos sistemas de exclusión que afectan a los seres humanos a través de múltiples discriminaciones marcadas por sexo, raza/etnia, edad, clase social, opción sexual, discapacidad, entre otras, generando desigualdades estructurales legitimadas por esquemas piramidales, excluyentes e injustos.

Estas reflexiones llevan indefectiblemente a la interseccionalidad, categoría útil para explicar cómo en un cuerpo pueden coincidir múltiples ejes de distancia. La interseccionalidad es una herramienta para el análisis, el trabajo de abogacía y la elaboración de políticas, que aborda múltiples discriminaciones y nos ayuda a entender la manera en que conjuntos diferentes de identidades influyen sobre el acceso que se pueda tener a derechos y oportunidades (...) La



interseccionalidad es una herramienta analítica para estudiar, entender y responder a las maneras como el género se cruza con otras identidades y cómo estos cruces contribuyen a experiencias únicas de opresión y privilegio. (AWID, 2004)

En este escrito se entiende Interseccionalidad como instrumento teórico y metodológico que rompe con esquemas de pensamientos binarios y dualistas y problematiza el análisis de las relaciones humanas, concluyendo que las mismas entrañan una complejidad tal que se hace necesario recurrir a variados paradigmas teóricos como modelos explicativos de diferentes ejes de discriminación que impactan la vida de grupos históricamente excluidos.

Los estudios empíricos desarrollados en América Latina en particular, evidencian que las mujeres rurales, indígenas, afrodescendientes, mujeres jóvenes y con discapacidad experimentan lo que tradicionalmente se ha llamado triples opresiones, o bien opresiones patriarcales y clasistas, por señalar una sola forma explicativa acuñada por Marcela Lagarde.

Desde los planteamientos de la Economía feminista, subrayamos a 3 sistemas que en su coexistencia relegan a las esferas invisibilizadas del sistema económico, aquellas en las que las tensiones y el conflicto, inevitables, no se ven, no adquieren legitimidad social. Para Donna Haraway (1991) la economía en un “Patriarcado Capitalista Blanco”, ¿cómo deberíamos llamar a esta escandalosa Cosa?, puede representarse con la imagen de un iceberg, que capta la idea básica de que, para mantener la parte privilegiada –la mercantil– a flote, se precisa la existencia de toda una serie de actividades invisibles desde las que se garantice la vida.

Desde la perspectiva de Teresita de Barbieri (1996) al analizar la heterogeneidad del conjunto de mujeres y dar cuenta de las distintas opresiones que sufren, se perciben las diferencias según clase, raza, edad o generación, preferencia sexual, nacionalidad, religión, como las dimensiones fundamentales. Se conforman así distintos subconjuntos de individuos mujeres, procedimiento que se corresponde con la consideración del género como atributo de las personas.

Barbieri (1996) argumenta, que esto nos lleva a pensar en dos categorías, de heterogeneidades a ser consideradas en dos momentos analíticos distintos: las propias de género y las que son producto de otras diferencias sociales, otros ejes de distancias y otras relaciones de dominación/subordinación, que se articulan con las de género. Si el género es un sistema en algún momento auto contenido y no sólo un atributo de individuos, entonces es necesario determinar cuáles son las relaciones que se elaboran frente a un real -los cuerpos humanos- que no es estable y dado de una vez para todas.

La autora explica que para entender el sistema de género desde una perspectiva holística, es necesario conocer cómo cada sociedad y cada cultura construye a partir de estas diferencias corporales y estos juegos de probabilidades un ordenamiento social (instituciones, normas, valores, representaciones colectivas, prácticas sociales), a partir del cual los individuos encuentran y reelaboran sus vidas concretas.

El análisis de las desigualdades con respecto a las oportunidades para el desarrollo evidencia



que el género se articula con otras condiciones sociales o estructuras de diferenciación, entre las cuales las más relevantes son la clase social, la etnia, la raza y la generacional. Hombres y mujeres, tanto de manera individual como colectiva, ocupan posiciones en la sociedad que no sólo están definidas por su género, sino también por su pertenencia a estas categorías sociales. Estas distinciones y relaciones históricamente reproducidas, -y por lo tanto sujetas a transformación- implican relaciones y se enmarcan en una organización social jerárquica y estratificada. Es decir, hay un posicionamiento jerárquico de los individuos y los colectivos en virtud de sus rasgos físicos, de su participación en ciertas tradiciones y culturas, de su ubicación en el mercado de trabajo, su nivel y forma de acceso al capital y al consumo, su nivel de ingresos, su capital social y cultural, su educación y sus identidades. De modo que el contexto de análisis siempre debe considerar esta multiplicidad y complejidad de la realidad social.

En principio, ningún tipo de diferencia prima necesariamente sobre los demás, ni tampoco puede considerarse a priori la clase o el género como determinante de la identidad individual o de la posición social. Empíricamente, la clase, el género, la generación y las otras categorías de diferenciación social tienden a constituirse mutuamente. Si se toma el ejemplo del género, “las diferencias biológicas siempre son actuadas en el contexto de desigualdades sociales cruzadas” (Kabeer, 1998). La diferencia de género no se puede experimentar independientemente de las demás formas de diferencia. Ser mujer negra significa ser mujer y ser negra, y la experiencia de estas formas de diferencia es simultánea, no secuencial o sucesiva. Esto apunta a que las formas de diferenciación social existentes en las sociedades son estructuralmente simultáneas, es decir, están sedimentadas en las instituciones sociales, su simultaneidad no depende de la experiencia personal de cada individuo. No obstante, es evidente que en determinados contextos existen diferencias más importantes que otras. Se desprende de esto que la interacción entre varias formas de diferencias siempre se define en un contexto histórico determinado (Moore, 1991).

El avance de los estudios de género puso de manifiesto que no se puede ignorar que la vida de las mujeres está estructurada no sólo por su condición de género sino además a partir de su origen étnico o racial y a una determinada clase social. Si no tomamos en cuenta este conjunto de condicionantes no podríamos comprender sus experiencias cotidianas y las condiciones estructurales de desigualdad en que ellas se desenvuelven.

Por ello, la noción de interseccionalidad remite a considerar las distintas opresiones como un todo, permite visualizar y reconocer la existencia de relaciones de jerarquía y desigualdad. Cabe preguntarse: ¿cómo las diversas formas de desigualdades operan conjuntamente, ya que éstas son más que la suma de cada una de las categorías? El ejercicio analítico será entonces evidenciar brechas de desigualdad, es decir, patrones de desigual acceso a los recursos y oportunidades para el desarrollo.

Justamente la constatación empírica demuestra “que hay personas más iguales que otras”, y que justamente para cerrar brechas sociales se han diseñado en América Latina, programas de transferencias condicionadas para mujeres en pobreza, rurales y de grupos indígenas. Particularmente en Nicaragua el Bono Productivo alimentario como acción afirmativa, tiene el



cometido de proporcionar recursos productivos para que las mujeres logren cierta autonomía económica, concebida como un medio para lograr un fin que es el empoderamiento de ellas como sujetos.

La perspectiva interseccional es un término acuñado por Kimberlé Williams Crenshaw en 1995, quien la define como la expresión de un “sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas”. En su marco teórico, la subordinación interseccional es, a menudo, la consecuencia de un factor de discriminación que, al interactuar con otros mecanismos de opresión ya existentes crean, en conjunto, una nueva dimensión de desempoderamiento” (1995: 359).

Explica Nombre Muñoz Cabrera, (2011), el concepto de interseccionalidad es complejo y a menudo ha sido motivo de controversia en el ámbito académico. Sin embargo, desde su creación ha llegado a constituirse en una herramienta de gran utilidad teórica, conceptual y política en el abordaje de la multiplicidad y simultaneidad de la opresión que sufren las mujeres.

5. Desigualdades interconectadas en la educación superior

¿Cómo se manifiestan las desigualdades en las universidades, consideradas templos del saber, escenarios donde prevalece la búsqueda de la verdad, “conciencia crítica” de las sociedad?

Tendremos que ubicar, entonces, en el ámbito universitario expresiones concretas de variados sistemas de exclusión que pueden estar afectando a grupos particulares de los sectores estudiantil académico y administrativo.

Se asume el aserto de Dolors Reguant (2007) relativo a que la discriminación marcada por el orden social de género se constituye en la matriz de donde se derivan las demás discriminaciones. Es así que el sistema de exclusión patriarcal impacta -con su esquema piramidal- además del colectivo femenino en su totalidad, a diferentes sistemas de exclusión que a su vez están afectando de forma negativa a otros grupos humanos.

Antes de evidenciar discriminaciones en la Academia, se hace necesario explicar algunas categorías consideradas centrales del paradigma de Género, a fin de analizar con mayores elementos de juicio las desigualdades que se anidan y reproducen en las instituciones de educación superior.

El género en tanto categoría fundamental en cuyo ámbito se asigna significado y valor a todas las construcciones y actividades humanas, se constituye en una forma de organizar las relaciones sociales entre sus actores. Si se reconoce a la ciencia como una actividad plenamente social, se comprenden las múltiples formas en las que, también ella, se estructura de acuerdo con las expresiones de género.

Dicha estructuración es producto de un esquema de pensamiento androcéntrico que se cristaliza en un conjunto de dualismos: cultura frente a naturaleza, mente racional frente a cuerpo pre racional (emociones y valores irracionales); objetividad frente a subjetividad; público frente



a privado. La visión dicotómica prevaleciente asocia, indefectiblemente, a los hombres y la masculinidad con los primeros elementos, considerados de mayor valoración y prestigio, y a las mujeres y la feminidad con los segundos de cada par, identificados con lo subvalorado e inferiorizado. (Lagarde, 2000)

La crítica feminista sostiene que esta dicotomización constituye una ideología en el sentido fuerte del término; de tal manera que estas creencias estructuran las políticas y prácticas de las instituciones sociales, incluida la ciencia. En este sentido, Harding (1996) ratifica que este esquema de pensamiento de la ciencia contemporánea ha sido fuertemente cuestionado, y enfatiza en que la búsqueda del saber se ha estructurado mediante las consideradas oposiciones clásicas, binarias, como una forma de construcción del conocimiento.

La marca de género ha dejado su huella tanto en el origen como en el posterior desarrollo de la ciencia, la cual se ha producido socialmente y ha estado bajo el control hegemónico de grupos específicos -de hombres- que cumplen los fines trazados por el sistema patriarcal.

Desde esta perspectiva, históricamente el paradigma del discurso racional, científico, se identifica con lo masculino. Durán (1999) y Haraway (1999), entre otras autoras, han criticado la masculinidad de la ciencia que se expresa en un conjunto de identidades, prácticas y deseos socialmente construidos, y se refleja en sus estructuras intelectuales, éticas y políticas que han naturalizado la inferiorización de las mujeres, evidenciando la relación simbiótica entre ciencia y androcentrismo.

En consecuencia, el canon cognitivo es codificado y controlado por quienes, desde la visión patriarcal, tienen la legitimidad para hacerlo. En esa medida, sus experiencias, construcciones y saberes -como grupo social dominante- tendrán la etiqueta de conocimiento. Según el canon mencionado, las experiencias válidas, las masculinas, son las únicas capaces de producir procesos cognitivos.

A este respecto, Durán (1999) explicita que los conceptos se han ido produciendo sobre la base de experiencias previas acumuladas, y sólo los conceptos que consiguieron la adhesión continuada de algún medio social que los perpetuó mediante su uso han logrado eludir el olvido. Al mismo tiempo, las nuevas experiencias se han ido interpretando desde los conceptos antiguos, y se han percibido y ordenado conforme a ellos. Enfatiza que sobre las experiencias desconocidas, olvidadas, temidas o que están sujetas a prohibición, no pueden producirse nuevos conceptos puesto que no hay experiencias reconocidas que abstraer.

Desde la concepción androcéntrica se ha justificado la ausencia de la mujer en la construcción de la ciencia a partir de argumentos centrados en la incapacidad de la misma para razonar, habilidad considerada como particular de los hombres. En consecuencia, se arguye la falta de entrenamiento de las mujeres en la capacidad de razonamiento. Se esgrime, entonces, la falta de conocimiento recogido por el sujeto femenino -individual o colectivo- a lo largo de su trayectoria vital, evidenciando sesgos sexistas “en la razón culta acumulada”



Existe coincidencia entre las feministas en afirmar que el conocimiento -reivindicado por quienes se autodeclaran sus creadores legítimos (los hombres)- emerge de la vida material, en la que la realidad, en una sociedad dada, es definida a través de los discursos hegemónicos.

La lucha de las mujeres para acceder a la ciencia ha sido constante, a pesar del lugar subordinado que ocupan en ella. Su invisibilidad no ha sido una coincidencia ni se produjo por falta de méritos por su parte; se debió más bien al enmascaramiento intencionado de su presencia en el ámbito de las ciencias.

Las universidades, conceptualizadas como el mundo de la ciencia y del conocimiento no son ajenas al androcentrismo que permea las instituciones, las prácticas y contenidos científicos. Las críticas que emanan de las teorías feministas apuntan a rutinas institucionales que refuerzan esquemas de pensamiento -desde la óptica masculina de la ciencia- que cuestionan las capacidades cognoscitivas necesarias de las mujeres para el éxito en el área científica. Colocar estas inequidades en la agenda de la academia a fin de generar un análisis en profundidad sobre las mismas, se constituye -para las académicas feministas- en un imperativo ético.

Se despliegan, frecuentemente, posiciones desde la ciencia, en las cuales todos los esquemas atinentes al conocimiento son teorizados como actitudes de poder y no como actitudes que abonan a la búsqueda de la verdad. Este aserto puede extrapolarse a los ámbitos -centros de educación superior- desde donde se produce ese conocimiento, penetrados tanto por la racionalidad científica como por los estereotipos o marcas de género, cuya expresión fundamental es la jerarquización que se concreta en inequidad y desigualdades que se expresan en la academia no sólo por razones de sexo, sino por otros sistemas de exclusión que afectan a grupos vulnerables de los tres sectores que convergen en el espacio universitario: estudiantes, docentes y personal administrativo.

Desde diversas latitudes las académicas y algunos hombres que reconocen sus dimensiones humanas, han entablado y promovido cuestionamientos al *statu quo*, redefiniendo paradigmas y construyendo otros nuevos y alternativos en pro de transformaciones urgentes en los centros de educación superior. La investigación se ha constituido en un instrumento central para desvelar las desigualdades imperantes en este ámbito.

6. La experiencia de transversalización de género y el desafío del enfoque interseccional

Evangelina García Prince se destaca -a nivel Latinoamericano- por sus aportes a la conceptualización y a la puesta en práctica de la transversalización de género. Expresa que el Gender mainstreaming fue la expresión originalmente empleada en el seno de Naciones Unidas donde se planteó por primera vez, sin embargo, la misma se ha enriquecido a través del tiempo con diversos aportes, expresados en nuevos desafíos conceptuales, metodológicos y técnicos (García, 2012), explícita que el término mainstreaming aparece por primera vez en el Capítulo



2 de la Conferencia de Beijing párrafo 25, en el Marco Global de Referencia. Las traducciones al español de la Plataforma de Acción le dieron al término *mainstreaming* los siguientes significados principales: incorporación, integración inclusión de la perspectiva o el enfoque de género a las políticas y a los programas.

A partir de Beijing las definiciones han girado en torno a un núcleo básico de significados y condiciones indispensables en torno a los que hay elevado nivel de coincidencia en la actualidad. El género en el *mainstream* tiene como propósito integrar el interés en la igualdad de géneros en todas las políticas, programas, procedimientos administrativos y financieros y en el marco cultural de la institución u organización. Más específicamente es una estrategia para asegurar que: 1) la igualdad de hombres y mujeres esté incluida en todas las fases menores o mayores del proceso de toma de decisiones de una organización, 2) y que el producto o resultado de las decisiones que se hayan tomado sea sistemáticamente monitoreado en lo que se refiere a su impacto en la igualdad de géneros (García, 2012: 7)

Se ha traducido al español como Transversalidad que implica integrar la perspectiva de género en el conjunto de políticas. Incorporar sistemáticamente las situaciones, prioridades y necesidades respectivas de mujeres y hombres.

Es en este sentido que la Universidad Centroamericana ha transversalizado el enfoque de género. Iniciando hace casi 20 años con módulos en asignaturas concretas, hasta ser incorporado los estudios de género de manera obligatoria en el currículum de todas las carreras que ofrece. Así también, dicha incorporación se expresa en módulos y seminarios que se imparten a nivel de posgrado y una Maestría que en este momento desarrolla su tercera edición.

En el caso de la Política de género –iniciativa desarrollada en el marco del Proyecto MISEAL– elaborada en el año 2013, prescribe la incorporación sistemática de la perspectiva de Género y de estrategias de inclusión social en todos los ámbitos institucionales, sobre todo en la legislación universitaria, así como en la misión, visión, principios, valores, modelo educativo, entre otros, que abonen a la equidad y que marquen el camino de la igualdad entre los miembros de la comunidad universitaria.

El cometido de la transversalidad es, entonces, crear una nueva institucionalidad para abonar a la equidad de género e inclusión social. Ello implica el establecimiento de lineamientos conceptuales, metodológicos, procedimentales y operativos, de tal manera que se incluya la perspectiva de género e inclusión social en todos los espacios del quehacer universitario, con una visión de seguimiento y evaluación constantes.

El documento elaborado en el marco del proyecto MISEAL (Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina) denominado: *Rutas posibles desde el sur, Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*, de Munévar y Gómez (2013), menciona que hacer transversalidad en perspectiva interseccional implica adoptar una postura pedagógica



feminista informada por la reflexividad, la autonomía y la experiencia, resultado de rupturas epistemológicas basadas en otros modos de conocer. Significa optar por formas deliberativas de análisis que contribuyan a estimular la reflexión y la acción entre personas interesadas (estudiantes, docentes, personal administrativo, investigadoras e investigadores), en torno a inquietudes sencillas y desencadenantes tales como: ¿qué cambia en mi proyecto cuando le incluyo la perspectiva interseccional? ¿cómo se renuevan mis quehaceres diarios al explorarlos desde la perspectiva interseccional? ¿cómo se estrema mi campo de acción académico y laboral cuando considero la exclusión social entendida interseccionalmente?

La fuente antes mencionada indica que continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación busca acompañar la problematización de los modos de analizar las diferencias humanas, la desnaturalización de las marcas diferenciadoras que devienen situacionalmente en desigualdades, y la elaboración de propuestas sobre cómo incluir, en su condición de subjetividades cognoscentes, a las poblaciones históricamente excluidas de la educación superior.

Para el equipo de trabajo de MISEAL, la perspectiva interseccional es

una herramienta política que, una vez insertada en el tejido social, interactúa de forma transversal en el espacio institucional y de forma longitudinal en el tiempo, provocando efectos decisivos a mediano y largo plazo, particularmente en lo que se refiere a situaciones de exclusión e inequidad de ciertas poblaciones de la educación superior en contextos latinoamericanos. (Munévar y Gómez, 2013: 28)

Las experiencias vividas en las instituciones de educación superior de América Latina socias de MISEAL permiten repensar los usos institucionales de la transversalidad en perspectiva interseccional (Equipo responsable MISEAL Colombia, 2013a; 2013b; 2013c). Con el poder crítico-transformador de los saberes de género sostenidos por los debates feministas, dichas experiencias dejan sentir que “los programas de género en las universidades pueden ser fuentes que alimenten estos procesos de reflexión, y de esta manera poner a prueba su propia capacidad reflexiva y autocrítica” (Herrera, 2007: 114) para adentrarse en la estructura de la perspectiva interseccional basada en los usos institucionales de la transversalidad.

Sin embargo, con los entrecruzamientos de los marcadores de diferencia se configuran análisis sociales más sofisticados al sobrepasar los límites de la sumatoria de las discriminaciones y al prestar cuidado a las identidades, a las resistencias y a los privilegios. La perspectiva interseccional propicia la acción crítica, por eso es conveniente incorporar la transversalidad con estrategias que tomen en cuenta los análisis situados de las múltiples desigualdades vividas, y las consecuentes intersecciones establecidas entre ellas. En consecuencia es preciso distinguir las prerrogativas brindadas por cada una de las dos tendencias respaldadas normativamente: una transversalidad democrático-participativa que es considerada emergente con respecto a la transversalidad tecnocrática instituida.



Particularmente la experiencia de MISEAL en la Universidad Centroamericana ha tenido un impacto muy positivo y de grandes repercusiones. Ha generado mucho interés y al mismo tiempo muchas expectativas por parte de las poblaciones estudiantil, docente y administrativa. En ello ha incidido la acertada estrategia de difusión que se ha implementado –desde 2012- lo largo del desarrollo de MISEAL, donde de forma sostenida, se han mantenido los temas de inclusión sobre el tapete.

Los productos de MISEAL (su construcción colectiva) han permitido visibilizar discriminaciones que antes del proyecto no se hacían tangibles, ni eran motivo de preocupación y, por ende, no eran objeto de reflexión como problemas de exclusión, pues no había conciencia de su existencia, con excepción de la categoría Género, aspecto bastante explicado líneas arriba.

Algunos impactos concretos son la creación e instalación del Comité Institucional de Género para la elaboración de la Política de Género de la Universidad con participación de representantes de todas las facultades, del PIEG y liderado por la Vicerrectora Académica (octubre 2012) como una forma de legitimar el proceso

Se realizó el lanzamiento y se inició el proceso de implementación de la Política de Género de la UCA con incidencia en las tres poblaciones (2014), desde una perspectiva interseccional, con medidas para beneficiar a estudiantes con capacidades diferentes y con sexualidades no normativas (específicamente transgéneros) lo que obliga la revisión de normativas.

Se promovió procesos de sensibilización a miembros de la Dirección Superior en temas de Inclusión Social. Así también, se fomentaron diálogos diversos donde participaron personas con sexualidades no normativas.

A nivel administrativo se reflexionó sobre la necesidad de reorganizar la base de datos de la UCA. Se incorporaron elementos de inclusión en el proceso de revisión del Proyecto Curricular de Pre y Postgrado que atañe al personal académico (docentes e investigadoras(es)). De igual forma se incorporaron elementos de inclusión en el proceso de revisión del Convenio Colectivo del personal administrativo, en donde se obtuvo anuencia a realizar transformaciones en la normatividad de la Universidad, a fin de constituirse en un centro de educación superior más inclusivo.

Lo anterior remite a actividades concretas impulsadas por el proyecto MISEAL, sin embargo, son muchos los desafíos que supone la transversalización de la interseccionalidad, pasa primero por desarrollar procesos de concientización en las distintas poblaciones de la universidad (docentes, personal administrativo y estudiantes) sobre cómo afecta las distintas discriminaciones a las personas y cómo les aleja del derecho al desarrollo. Por otro lado, implica impulsar capacitaciones al personal docente y administrativo en espacio de toma de decisiones sobre la corresponsabilidad para promover cambios hacia una sociedad más justa e igualitaria. Así también, propiciar que la interseccionalidad no sólo sea objeto de discusión en las sesiones de clase, sino también



generar espacios en donde el estudiantado reflexione sobre cómo les afectan los distintos ejes de discriminación y como viven cada uno de estas personas estas discriminaciones como un todo.

7. Conclusión

Las preguntas planteadas al inicio de este texto, las retomo para elaborar algunas ideas conclusivas: Sin duda, la experiencia de la transversalización de la perspectiva de género en distintas instituciones gubernamentales, ONGs, Agencias de cooperación y en la Academia particularmente han aportado un legado invaluable sobre cómo se puede propiciar la eliminación de un sistema de dominación como es el Patriarcado, de carácter milenario, y cómo podemos generar relaciones de género basadas en la igualdad y en los derechos humanos.

Hace 20 años en la Universidad Centroamericana, la inclusión de los estudios de género parecía un imposible difícil de lograr, en un país del sur como Nicaragua. Enfrentar ese desafío implicó desarrollar un proceso de autoestudio y autorreflexión sobre un sistema que era objeto de estudio en las cátedras pero a la vez nos afectaba considerablemente como mujeres ubicadas en una cultura patriarcal. Por otro lado, significaba desafiar el paradigma androcéntrico mediante el cual las mujeres hemos experimentado una doble negación: como sujetos cognoscentes y como objetos de conocimiento, dado que la experiencia femenina ha sido subsumida en la experiencia masculina.

Actualmente la UCA es una de las universidades pioneras en los estudios de género en América Latina y ha creado conciencia, ha hecho valer las voces de las mujeres y ha puesto en la agenda pública el desarrollo humano con perspectiva de género a través de las alianzas establecidas con el movimiento de mujeres y feminista, con agencias de las Naciones Unidas, ONGs y con distintas organizaciones.

Son muchas las lecciones aprendidas que podemos retomar para la transversalización de la interseccionalidad. La concientización, el establecimiento de alianzas, la lucha por la valorización social y económica de nuestro trabajo, la institucionalización a través de normas y procedimientos de carácter explícito y la asignación de recursos, resultan ser palabras clave.

Desarrollar la perspectiva interseccional y la promoción de medidas de inclusión en la Universidad es un gran reto. Generalmente las personas en situación de pobreza y desigualdad son objeto de estudio en las distintas facultades, cada una desde su propia perspectiva disciplinar, sin embargo, cuando el objeto de estudio lo constituye la población estudiantil, el personal docente y administrativo, las miradas y estrategias cambian porque no siempre se tiene conciencia de los sistemas de exclusión que nos afectan y no siempre las personas se definen a sí mismas como titulares de derechos.

En ocasiones, se apela a la meritocracia sin considerar que las personas no tienen el mismo punto de partida con respecto a las oportunidades que han tenido desde su niñez para desarrollarse como seres humanos. ¿Cómo apelar al esfuerzo individual cuando se parte de situaciones de desigualdad?

En fin, estos son reflexiones inacabadas que dan cuenta que “las respuestas” que teníamos dejan lecciones aprendidas, pero que a su vez generan otras preguntas que implican mayores desafíos



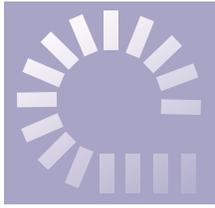
en el campo de la utopía que nos ayuda a transitar por senderos que nos llevan a constituirnos en instituciones de educación superior más equitativas.

Bibliografía

- Amorós, C. (1989). *Mujeres, feminismo y poder*. Madrid: Fórum de Política Feminista.
- Amorós, C. (1985) Espacio de los iguales, espacio de las idénticas. Notas sobre poder y principio de individuación, *Arbor*, nov/dic.
- Arana, L. Y Centeno, R. (2003) *Estructuras de poder y prestigio relacionadas con el Género en la Universidad Centroamericana*, Managua, UCA
- Awid (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. *Derechos de las mujeres y cambio económico*. 9 (1-8).
- Barbieri, Teresa (1996). *Certezas y malos entendidos sobre la categoría de género*. Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Comisión de la Unión Europea, Estudios Básicos de Derechos Humanos IV, pp 49 a la 84. San José, Costa Rica.
- Cobo R. (2000) Género en Amorós C., *10 palabras clave sobre Mujer*, Navarra, Verbo Divino Connel
- Crenshaw, Kimberlé Williams (1995). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color, in Crenshaw et al. (eds.), *Critical race theory* (New York: New Press), 357–83. Online version available at [www.wcsap.org/Events/Workshop07/mapping-margins.pdf]
- Durán, M. (1999). Liberación y utopía. La mujer ante la ciencia. En Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo (editoras). *Géneros Prófugos. Feminismo y educación*. México: Paidós.
- Equipo responsable MISEAL Colombia (2013a, junio). *Avances para la transversalización de la inclusión social y la equidad en la enseñanza y la investigación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Equipo responsable MISEAL Colombia (2013b, julio). *Por la transversalización de la inclusión social y la equidad en la enseñanza y la investigación en perspectiva interseccional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Equipo responsable MISEAL Colombia (2013c, agosto). *Transversalización de la inclusión social y la equidad. Recorridos para su incorporación institucional en perspectiva interseccional*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- García, E. (2012). *Política de Igualdad, Equidad y Gender Mainstreaming. De qué estamos hablando: Marco Conceptual*. Edición actualizada. Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo, Fondo España-PNUD, Área de Género del Centro Regional del PNUD para América Latina y el Caribe.



- Giddens, A. (1993). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Gómez Castro, Ana Yineth (2013a). *Conversación con funcionarias lideresas del Programa de Gestión de Proyectos. Dirección de Bienestar Universitario*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, julio 24.
- Gómez Castro, Ana Yineth (2013b). *La interseccionalidad como construcción transformadora. La experiencia del proyecto MISEAL*. Ponencia en el marco de la intervención colectiva Inclusión y equidad en perspectiva interseccional. VI Encuentro de la Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos, III Foro de la Red Colombiana de Universidades por la Discapacidad y Jornada Interuniversitaria sobre Biblioteca Accesible. Bogotá, agosto 28-29-30.
- Güezmes, A. (s.f.). representante de ONU Mujeres en México Agenda post 2015. El futuro que queremos Recuperado 1 de octubre 2014 [http://www.inegi.org.mx/eventos/2013/encuentro_genero2013/doc/discurso%20de%20Ana%20G%C3%B9ezmes%20ONU%20Mujeres%20post%202015.pdf]
- Haraway, Donna J. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women. The Reinvention of Nature*, Londres, Free Association Books.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Herrera, Gioconda (2007). ¿Cuarto propio o diseminación? Los programas de estudios de género desde la experiencia ecuatoriana. En Arango, Luz Gabriela y Puyana, Yolanda (comps.). *Género, mujeres y saberes en América Latina. Entre el movimiento social, la academia y el Estado*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Estudios de Género, 99-114.
- Lagarde, M. (2000). *Claves feministas para liderazgos entrañables*. Managua: Puntos de Encuentro.
- Maquieira D'Angelo Virginia (2001). Género, diferencia y desigualdad. En Beltrán, Elena y Maquieira Virginia (eds). *Feminismos, debates teóricos contemporáneos*. Madrid: Alianza Editorial, Ciencias Sociales.
- Munévar D. y Gómez, A. (2013). *Rutas posibles desde el sur, Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Colombia: MISEAL.
- Muñoz Cabrera P. (2011). *Violencias Interseccionales Debates Feministas y Marcos Teóricos en el tema de Pobreza y Violencia contra las Mujeres en Latinoamérica* Producida por Central America Women's Network (CAWN)
- Reguant, D. (2007). *Explicación abreviada del Patriarcado*. Grupo de Estudios Antropológicos (GEA) Barcelona. Recuperado el 5 de noviembre de 2012 [www.projectopatriarcado.com]
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: notas sobre la economía política del sexo) en la construcción social de la diferencia sexual. En Lamas Marta. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM, Miguel Ángel Porrúa.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: Fondo de Cultura Económica, segunda edición.



Abordaje interseccional del hostigamiento sexual en la Universidad Nacional de Costa Rica

Zaira Carvajal Orlich y Carmen Edith Ulate Rodríguez
Universidad Nacional de Costa Rica¹

1. Presentación y definición de hostigamiento sexual

Este capítulo aborda los acercamientos interseccionales que la Universidad Nacional (UNA), socia del proyecto MISEAL, ha desarrollado sobre la violencia de género, específicamente sobre el hostigamiento sexual, para compartir recorridos posibles en su erradicación. Estudios cuantitativos y cualitativos realizados en la UNA indican que la prevalencia del hostigamiento sexual en la población estudiantil y administrativa es alta, afectando mayoritariamente a mujeres, observándose claramente la vulnerabilidad al intersectarse con otros marcadores de discriminación como son la edad, condición económica, lugar de procedencia y diversidad sexual. En el aspecto normativo, un estudio permitió analizar la congruencia entre lo normado y lo actuado por la institución en la resolución de las denuncias presentadas, encontrándose un desfase. Se podría concluir que a pesar del compromiso institucional para la erradicación del hostigamiento sexual, la prevalencia aunque ha disminuido, según los estudios, sigue siendo alta. Los hombres son quienes más cometen hostigamiento sexual, tanto por su poderío de género masculino como por la superioridad jerárquica laboral.

Los principales instrumentos internacionales de derechos humanos que toman como punto de partida la desigualdad y la discriminación histórica hacia las mujeres son la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW, 1979) y la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, conocida como Convención Belem Do Para, ésta última en los considerandos indica que: "...la violencia contra la mujer trasciende todos los sectores de la sociedad

¹ Instituto de Estudios de la Mujer.



independientemente de su clase, raza o grupo étnico, nivel de ingresos, cultura, nivel educacional, edad o religión y afecta negativamente sus propias bases” (Organización de los Estados Americanos - OEA, 1994: 1). Asimismo, esta Convención entiende por violencia contra las mujeres, la violencia física, sexual y psicológica y comprende entre otros el acoso sexual en el lugar de trabajo, así como en instituciones educativas, y establece como deberes para los Estados: adoptar medidas jurídicas, para conminar al agresor a abstenerse de hostigar, intimidar, amenazar, dañar o poner en peligro la vida de la mujer de cualquier forma que atente contra su integridad.

El hostigamiento sexual es una práctica discriminatoria que se manifiesta de muchas formas y ocurre en espacios laborales y de estudio, se expresa mayoritariamente contra las mujeres, interceptándose con otras discriminaciones como la edad, la condición de pobreza, discapacidad, procedencia geográfica y también contra algunos hombres quienes por no corresponder estereotipos propios de la masculinidad y sexualidad hegemónica son hostigados. El hostigamiento sexual es una expresión de patrones culturales sexistas, establecidos en sociedades de dominación patriarcal y por ende permea todos los ámbitos y el espacio universitario no es la excepción.

Basándose en la Convención Belem do Pará, Costa Rica aprobó en 1995 la Ley contra el hostigamiento sexual en el empleo y la docencia, N° 7476. En la exposición de motivos de esta ley se señala que:

El hostigamiento sexual constituye un impedimento al desarrollo integral de las personas que lo sufren. Asimismo, es una conducta que viola los derechos de las personas, porque atenta contra la dignidad y la libertad y su derecho a la intimidad, al trabajo, a la educación y al desarrollo. El hostigamiento sexual es también una forma de discriminación en razón de sexo y una expresión de la violencia de género. Es una conducta sancionable por cuanto cercena a la víctima el derecho de participar en pie de igualdad en las diferentes esferas del quehacer humano y en derechos fundamentales para su desarrollo como son el trabajo y el estudio, viola además el principio de no discriminación, limita la estabilidad, superación y bienestar en el empleo y la educación y crea un ambiente hostil, perjudicial para la salud física y mental de quien lo sufre (Expediente N° 11.997 citado por Martín y Mora, 1994: 15)

La ley mencionada exige a las instituciones públicas y privadas a que aprueben normativas internas para regular esta forma de violencia de género. En cumplimiento con esta normativa la Universidad Nacional aprobó un primer reglamento interno en 1996, el cual ha sido reformado en dos ocasiones, lográndose hasta la fecha avances importantes desde la perspectiva interseccional. En la última reforma al Reglamento se aprobó una política institucional para prevenir, desalentar y evitar las conductas de hostigamiento sexual (Reglamento para Prevenir, Investigar y Sancionar el Hostigamiento Sexual en la Universidad Nacional. SCU-2003-2009. Gaceta N° 17-2009, 15 de noviembre, 2009), teniendo los siguientes principios orientadores:

La consideración de las conductas o manifestaciones de hostigamiento sexual como prácticas propias de una política sexual discriminatoria y expresión de la violencia de género, contrarias a los derechos fundamentales de quienes la sufren. (Política 7, inciso b)



La igualdad de trato y la prohibición absoluta de toda forma de discriminación por razón de sexo, edad, condición económica, académica o laboral, orientación sexual, religión, color de la piel, origen nacional o étnico y estado civil. (Política 7 inciso d)

Este Reglamento también establece las instancias responsables y las competencias para la prevención, sensibilización, y divulgación de las acciones necesarias, para evitar acciones de hostigamiento sexual dentro de la Universidad Nacional y además, crea los órganos competentes y el procedimiento para tramitar y resolver las denuncias en esta materia (Artículo 1).

2. Estudios sobre el hostigamiento en la población estudiantil y administrativa

En ese contexto normativo se han realizado varias investigaciones en las cuales se ha encuestado de manera aleatoria a población estudiantil y administrativa, con el objetivo de conocer la prevalencia,² manifestaciones,³ efectos y reacciones del hostigamiento sexual e incluso comparar resultados en un período de nueve años (Carvajal y Delvó, 2010). En las dos últimas investigaciones se incluyeron varias preguntas, para conocer la percepción del ambiente homofóbico que tenía la población encuestada.

Los resultados de dos encuestas realizadas en los años 1999 y 2008, a muestras aleatorias de estudiantes indican que la prevalencia se redujo al pasar de 50,5% a 35.6%. Aunque la prevalencia sigue siendo alta, es posible advertir que las campañas de prevención han tenido un impacto en la disminución observada, por lo que es necesario continuar realizándolas.

En cuanto al sector administrativo la prevalencia del hostigamiento sexual fue del 38.9%. En términos de promedio esto significa que casi 2,5 personas de cada 10 que laboran en el sector administrativo manifestaron haber recibido hostigamiento sexual, en el espacio de la UNA. Las mujeres son más hostigadas que los hombres, porque por cada 10 hombres hostigados hay 20 mujeres hostigadas, esta relación es mayor que la encontrada en población estudiantil que fue de 10 hombres por cada 15 mujeres. Los datos encontrados, tanto en la población administrativa como en la estudiantil, indican que el hostigamiento sexual no solo se comete con más frecuencia contra las mujeres, sino que lo reciben en un mayor número de repeticiones.

En relación con el ambiente homofóbico, entendido como un contexto que favorece la discriminación y el acoso por razón de orientación sexual, en la UNA, los resultados indican que es percibido por casi el 50% de la población estudiantil encuestada, en tanto que la administrativa lo percibe en un 25%. En ambas poblaciones, la situación que presentó el mayor porcentaje de homofobia, está referida al estereotipo con que se califica a una persona como homosexual o lesbiana, por la forma de vestir, de hablar y de tratar a otras personas.

2 Se refiere a la proporción de estudiantes que han sido objeto de alguna manifestación de hostigamiento sexual con respecto al total de la población estudiada.

3 Manifestaciones son aquellas formas en que se expresa el hostigamiento sexual, cuyos requerimientos de favores sexuales son indeseados por quien los recibe.



De igual manera, también se realizó una investigación cualitativa que permitiera analizar la congruencia entre lo normado y lo actuado por la UNA en la resolución de las denuncias presentadas (Ulate, 2006), evidenciándose desfases importantes que a la postre perjudican a las personas denunciadas.

3. Objetivos de esta propuesta

Los objetivos de esta propuesta basada en un abordaje interseccional del hostigamiento sexual en la universidad son:

1. Dar a conocer los acercamientos interseccionales que la Universidad Nacional, socia del proyecto MISEAL, ha desarrollado sobre la violencia de género, específicamente el hostigamiento sexual, para compartir recorridos posibles en su erradicación;
2. Evidenciar, según lo documentado en la Universidad Nacional, las discriminaciones múltiples que viven las mujeres hostigadas sexualmente, cuando se entrecruzan otras variables de diferencia como edad, condición económica, procedencia geográfica, entre otras; y
3. Presentar las actuaciones de la Universidad Nacional en materia de regulación, información y prevención del hostigamiento sexual, para apoyar a otras instituciones de educación superior que lo requieran.

4. Marco teórico: interseccionalidad de la violencia de género y el hostigamiento sexual

4.1. Perspectiva interseccional y violencia contra las mujeres por razones de género

El marco conceptual que tradicionalmente han sustentado los enfoques del hostigamiento sexual ha sido, por un lado, la desigualdad de poder por razones de género, donde los hombres ocupan una posición de superioridad jerárquica con respecto a las mujeres, y por otro lado, el componente que refiere a la superioridad de los hombres en la escala jerárquica laboral. Sin embargo, otros marcadores de diferencia pueden exacerbar el hostigamiento sexual, al aumentarse el riesgo de vulnerabilidad:

La interseccionalidad puede entrever con anticipación los modos cómo las interconexiones entre categorías de diferenciación estructuran la estratificación de la vida social y originan distintas consecuencias... Así mismo, implica pensar en las relaciones de poder y acentuar los procesos de interacción entre categorías sociales/subjetividades/cuerpos; incluso plantea develar los trasfondos de las jerarquías sociales y culturales, tal como circulan en diferentes discursos e instituciones que van a entrelazar raza/etnicidad/clase/género/sexualidad... (Munévar y da Costa, 2013: 14)

Esto aplicado a la violencia contra las mujeres y el hostigamiento sexual significa un aumento de las desventajas en perjuicio de las mujeres. A continuación se describe, de manera resumida, la



experiencia de las interseccionalidades vividas por una mujer de 17 años de años de edad, estudiante universitaria, con problemas económicos y procedente de una zona rural. Esta estudiante solicita a la UNA ayuda para solventar una necesidad y es remitida a un funcionario administrativo con potestad para resolver esta situación. Ella le plantea su necesidad de unos zapatos deportivos para participar en una competición, en representación de la Universidad Nacional. El funcionario le indicó que estaba muy contento de poder ayudarla, porque los fondos de la universidad deberían tener un fin humanitario, que a él le gustaba ayudar a las estudiantes y que por eso le decían doctor corazón. Le explicó que era muy amigo de las alumnas e incluso le pedían consejos porque él había sido maestro del sexo, que a él las alumnas lo querían no solo por ayudarlas sino porque muchas veces les había enseñado cómo hacer el amor, por eso le decían “doctor corazón” y que si ella, debido a la experiencia de él que había hecho el amor con más de 40 mujeres, lo hacía con él, iba a aprender lo que era bueno. En este caso es muy obvio como el funcionario se aprovecha de una estudiante muy joven, necesitada de ayuda y él se abusa del poder aprovechándose de la vulnerabilidad de ella. A consecuencia del hostigamiento sexual recibido, la estudiante se enfrentó múltiples secuelas emocionales, sociales y económicas y terminó desertando de la universidad.

Otra experiencia, en el mismo sentido, sobre las interseccionalidades vividas por una mujer de 18 años, estudiante de la carrera Química Industrial en la que mayoritariamente hay hombres, mulata y procedente de área rural. Esta estudiante denunció que en una clase de Física-Matemática, el profesor le ordenó pasar a la pizarra a resolver un problema que ella había admitido, no sabía cómo hacerlo. Al estar frente al grupo el profesor la ridiculizó diciéndole yo no la tengo ahí para que piense, sino para que mueva el cuerpo y el grupo estalló en risas. Además, la estudiante denunció que el profesor contaba chistes vulgares, machistas y sexistas haciendo sentir a las pocas mujeres del grupo, incómodas, ofendidas y violentadas con esas actitudes discriminatorias:

Las múltiples discriminaciones que vivimos hoy las mujeres, unas más, otras menos, por ser mujeres, negras, pobres, rurales, muy jóvenes, lesbianas, feministas tienen una causa común y sobre todo unas consecuencias devastadoras; en palabras de Martha Nussbaum estas múltiples discriminaciones han producido en nosotras, al menos en la gran mayoría de nosotras, capacidades humanas desiguales ... (citada por Munévar y da Costa, 2013: 15).

La interseccionalidad de las variables sexo/género y orientación sexual fue evidente en una experiencia denunciada por un hombre estudiante, homosexual, quien constantemente soportaba un ambiente hostil en su contra, comentarios y chistes homofóbicos, los cuales le generaban mucho malestar y enojo, pero lamentablemente decidió no formalizar la denuncia que correspondía.



4.2. Hostigamiento sexual

Los estudios más conocidos sobre el hostigamiento sexual refieren que hay dos tipos de jerarquías, que favorecen el reconocimiento de este tipo de conductas. Una de ellas está relacionada con la superioridad jerárquica laboral, donde son los hombres quienes mayoritariamente están ubicados en posiciones de jefatura o en la relación docente-estudiante. La otra es la superioridad jerárquica por razones de género, potenciada por la etnia/raza, condición económica, heterosexualidad, en la cual los patrones ideológicos culturales promueven que ellos se coloquen en el centro, con rango de superioridad sobre el género femenino. En este contexto, sus demandas no puedan ser cuestionadas ni rechazadas, ya que como apunta García y Bedolla: “a los hombres se les educa a que su deseo no puede ser cuestionado, por lo que es difícil que acepten su rechazo” (1993: 41).

Como problemática social vinculada a jerarquías, el hostigamiento sexual se oculta y mitifica, causando enormes perjuicios psicológicos, sociales y económicos a quienes lo enfrentan. El hostigamiento sexual, cualquiera que sea la forma en que se manifieste, causa daño en el estado de bienestar personal de quienes lo reciben, se presentan problemas emocionales, físicos y sociales. El hostigamiento sexual constituye una violación a los derechos humanos, porque limita el desempeño y las oportunidades de trabajo y de estudio. El hostigamiento sexual se puede manifestar en diversas formas, desde insinuaciones enmascaradas de halagos (piropos), pasando por miradas, gestos lascivos y verbalización de deseo, chistes y comentarios de naturaleza sexual, despliegue de material pornográfico, roces corporales, besos, hasta proposiciones directas de mantener relaciones sexuales. Esta última manifestación indicada, muchas veces se concreta porque del favor sexual solicitado, ya sea del jefe o del docente, depende el ascenso o el poderse titular.

En la práctica de las relaciones cotidianas entre las personas es palpable como muchas de estas agresiones pasan como “naturales o normales”, como algo que tiene que suceder entre el jefe y la subalterna, el docente y la/el estudiante, entre compañeras y compañeros de trabajo o estudio. Culturalmente persiste la resistencia a reconocer el hostigamiento sexual como una violación a los derechos humanos, a pesar de que constituye un ejercicio abusivo del poder, en donde la sexualidad es utilizada como un mecanismo para intimidar, con frecuencia acompañado de violencia al utilizarse métodos coercitivos, para vencer la resistencia de quien está recibiendo el hostigamiento.

Como se desprende de los párrafos anteriores, el hostigamiento sexual puede ocurrir tanto en una relación laboral o de estudio y constituye una extralimitación de los roles asignados a los hombres.⁴ El mismo se presenta cuando se proyecta en las mujeres una serie de conductas sexuales, asociados a la imagen de objeto sexual que ideológicamente se les atribuye. Se espera que las mujeres, independientemente del lugar donde estén, sean seductoras, complacientes, receptoras pasivas de acercamientos corporales, toqueteos, bromas con contenido sexual, entre otros, que

4 El hostigamiento sexual cometido por las docentes es menor al 1%, a pesar de tener una ventaja jerárquica laboral. Esto confirma que el hostigamiento sexual es un mecanismo utilizado por los hombres para ejercer dominio y control sobre las mujeres (Carvajal y Delvó, 2010).



por lo demás hacen aparecer a las mujeres como las promotoras de relaciones sexualizadas y terminan siendo acusadas de la violencia que se comete en su contra. En concordancia con lo anterior, generalmente se exime a los hombres de responsabilidad, porque ellos son “tentados por las mujeres” ó víctimas de ellas, porque son mentirosas, tramposas y brujas. Además, los hombres con más reconocimiento social que ellas – aunado a otras diferencias como la edad, la condición económica, la procedencia, por ejemplo – tienen ventaja sobre ellas y esto en no pocas ocasiones es la razón por la cual muchas mujeres prefieren no denunciar.

4.3. El hostigamiento sexual: un problema recurrente

Según Ivannia Monge (2014) de la Dirección de la Mujer de la Defensoría de los Habitantes de la República de Costa Rica (DHR), el hostigamiento sexual es un tema recurrente y de aumento constante de atención de dicha instancia. En el 2010 se presentó un incremento de casos de más del 90% en relación con el año 2009. Monge informó que el hostigamiento sexual ocupó el tercer hecho más denunciado en la DHR. En el 2010, la Defensoría reportó que el 49% de los casos atendidos fueron por hostigamiento sexual en la Dirección de la Mujer. En el año 2012, representó más del 40% de los asuntos que atiende la Dirección de la Defensoría de la Mujer. La tasa de crecimiento del 2010 con respecto al 2009 fue mayor a un 100%.

También informa la Defensoría que el hostigamiento sexual conlleva más desigualdad y asimetría y constituye un verdadero obstáculo en la vida de quien lo recibe, pero no solo eso, sino que repercute en la dinámica institucional en la medida en que profundiza las relaciones asimétricas de poder que existen entre las mujeres y los hombres, lo cual deriva en lesiones graves a los derechos de las personas afectadas.

Tabla 1. Víctimas por sexo de hostigamiento sexual a nivel nacional en el ámbito público.

	2008	2009	2010	2011	TOTAL	PORCENTAJE
Mujeres	82	124	216	276	698	90.53%
Hombres	5	11	19	38	73	9.47%
Total	87	135	235	314	771	

Fuente: Dirección de la Mujer de la Defensoría de los Habitantes de la República de Costa Rica, 2014.



5. Análisis de la relaciones de poder de género en las situaciones de hostigamiento sexual en la UNA: atención, denuncias y resoluciones

Las mujeres del sector estudiantil y del sector administrativo de la UNA –la población docente aún no ha sido investigada– son el principal blanco del hostigamiento sexual: como ya hemos afirmado, por cada 10 hombres estudiantes que han sido hostigados hay 15 mujeres hostigadas, mientras que en el sector administrativo esa relación es mayor: por cada 10 hombres que reportaron hostigamiento hay 20 mujeres. Estas cifras corroboran que el hostigamiento sexual no son hechos aislados sino que, por el contrario, forman parte de una política sexual discriminatoria para mantener a las mujeres en condiciones de opresión y subordinación. Esto se evidencia, además, al comparar el promedio de manifestaciones que reportaron quienes indicaron al menos una manifestación, el cual es de 2,7 manifestaciones para las mujeres y de 1,8 en el caso de los hombres. El hostigamiento sexual, entonces, no solo es más frecuente contra las mujeres, sino que reciben un mayor número de repeticiones.

En los estudios realizados en la Universidad Nacional por Carvajal y Delvó señalan que “el hecho de que los hombres sean hostigados sexualmente no los homologa a la situación que enfrentan las mujeres, porque ellos como se explicó antes, no son tratados como objeto sexual ni pertenecen al grupo inferiorizado, como sí les ocurre a las mujeres” (2009: 36). De hecho, los hombres que señalaron haber sido hostigados, también refirieron enfrentar menos daños que los declarados por las mujeres. El enojo es el sentimiento más frecuente, tanto en mujeres como hombres, pero ciertamente el enojo de las mujeres es más del doble que el referido por ellos. No obstante, en las entrevistas con estudiantes homosexuales, quienes enfrentaban conductas homofóbicas expresaron mucho malestar, indignación y enojo.

En cuanto a quiénes cometen hostigamiento sexual, en los estudios realizados en la UNA (Carvajal, 2004; Carvajal y Delvó, 2009, 2010 y 2012) para la población estudiantil y administrativa, se evidencia que se trata mayoritariamente de hombres. Contra estudiantes mujeres y hombres son señalados los compañeros estudiantes, como los principales hostigadores y en segundo lugar, son mencionados los docentes; sin embargo, por la relación de poder desigual entre docente – estudiante, un docente puede causar un perjuicio mayor si sus requerimientos sexuales no son atendidos, como por ejemplo, que una o un estudiante repruebe el curso y en estos casos la condición de vulnerabilidad por pobreza, procedencia y edad pueden ejercer presión sobre la estudiante, para socavar su resistencia porque reprobar un curso puede tener implicaciones para ser beneficiaria o hasta perder becas. Esta vulnerabilidad es un factor que influye en la decisión de interponer una denuncia, una estudiante entrevistada lo manifiesta así:

Este proceso [refiriéndose a la denuncia] se dio luego de haber finalizado el primer trimestre del año 2000 que fue el último curso que nos dio el señor éste, fue donde aproveché para hacer la denuncia, porque yo sabía que al tener yo mi carrera ya no lo volvía a ver en toda mi vida no tenía que seguir soportando esas cosas ni él podía hacer uso de mis notas en ningún momento (...) (Carvajal, 2004: 74-75).



Finalmente, el hostigamiento sexual cometido por las docentes es menor al 1% confirmándose que el hostigamiento sexual es un mecanismo utilizado por los hombres, para ejercer dominio y control sobre las mujeres. Por su parte, en la población administrativa:

al identificar las personas que cometen hostigamiento sexual, tanto contra mujeres como contra hombres, se encuentra que son los compañeros de trabajo quienes incurrir en primer lugar en este tipo de prácticas, en segundo lugar otros hombres (no los identifican) y en tercer lugar jefes. Al comparar las menciones según el sexo de la persona hostigada de quien fue el hostigador u hostigadora, se tiene que las mujeres indican que un compañero hombre las hostigó en un 53,0% de los casos y los hombres mencionan a compañeros hombres en un 38,2%. (Carvajal y Delvó, 2012: 57)

Rechazar el hostigamiento sexual e interponer una denuncia puede constituirse en un gran riesgo para las mujeres del sector administrativo, principalmente si se trata de su jefe "...empiece a sufrir represalias como que su trabajo no se valora, recibe bajas evaluaciones de rendimiento, se le niegan oportunidades de ascenso o capacitación, entre otras" (Salas, 1996: 141).

En el estudio mediante el cual se analizó la congruencia entre lo normado y lo actuado por la Universidad Nacional en la resolución de las denuncias presentadas (Ulate, 2006) arrojó los siguientes resultados. En la Universidad Nacional, el Tribunal Universitario de Apelación (TUA) limitó la efectividad de la normativa aprobada por el país, obstaculizando su aplicación según lo establece su contenido. Esto ocurre porque, en el caso de la interpretación y aplicación que hace de la normativa específica carece, en la totalidad de los casos, de un abordaje género sensitivo e interseccional. Es decir, el componente estructural de carácter ideológico, influye negativamente el componente legal. La Universidad Nacional cumple en parte con lo exigido por la Ley contra el Hostigamiento Sexual en el Empleo y la Docencia, al contar con un procedimiento interno que permite las denuncias y garantiza su confidencialidad. Sin embargo, incumple específicamente en dos aspectos: duración de los procesos y la sanción aplicada. En relación con la duración cabe concluir que en ninguno de los procesos se cumplió con el plazo de tres meses, exigido por la ley. La duración de los procesos en un cien por ciento sobrepasó ese plazo, algunos incluso superaron los dos años.

Debido a lo anterior, la Universidad Nacional también cumple parcialmente con lo estipulado por la Convención Americana y la Convención de Belem do Pará, las cuales establecen que toda persona tiene derecho a ser oída dentro de un plazo razonable, así como a un recurso sencillo y rápido que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales (artículos 8 y 25 de la Convención Americana) y la obligación de actuar con la debida diligencia para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer (artículo 7 Convención de Belem do Para).

En relación con la sanción aplicada es importante concluir que en la mayoría de los casos el hostigamiento sexual se manifestó, según lo denunciado por las estudiantes, mediante el chantaje o *quid pro quo* el cual, de acuerdo con la normativa institucional, debe ser sancionado con el despido sin responsabilidad patronal del trabajador (Art. 3 inciso c del Reglamento SCU-1536-



96).⁵ No obstante, en la mayoría de los casos (salvo en dos) la sanción fue apercibimiento escrito o suspensión sin goce de salario por quince días. Por ende, a juicio de la investigadora, se presentó también en este aspecto un desfase entre lo normado y lo actuado.

Asimismo, los datos cualitativos obtenidos con esta investigación permitieron verificar lo que la perspectiva teórica plantea respecto a la problemática del hostigamiento sexual, en la que está interconectado el poder, la sexualidad y la violencia. Se confirmó que efectivamente hay una gran brecha entre el “discurso de jure” y el “discurso de facto”, donde las denunciadas son las más perjudicadas.

A partir de las decisiones del TUA y algunas de la Rectoría, se puede presumir “complicidad” con el hostigador, que se refleja en el hecho de haberle otorgado más credibilidad al dicho de él y a partir de ahí aplicar sanciones leves para la falta cometida, violentando los derechos fundamentales de las denunciadas consagradas en las normas nacionales e internacionales, mencionadas en el componente formal normativo. Con estas resoluciones se abrió una brecha entre el “discurso de jure” y el “discurso de facto”, en virtud de que la Convención Americana, Convención de Belem do Para, la CEDAW y la Ley 7476 tienen como fin garantizar a la persona hostigada la dignidad, la integridad psíquica y moral y a vivir libre de violencia. De manera grave el TUA violenta los derechos de las entrevistadas, irrespetando la normativa nacional e internacional y de esa manera hace “complicidad” con los hostigadores. Por su parte, la Rectoría, también incumple con lo estipulado por la Convención de Belem do Pará y además viola los derechos que tiene la víctima a la vida, a la integridad, a la libertad y a la no re-victimización.

Las víctimas de hostigamiento sexual y la construcción de una sociedad justa y libre de violencia requieren que las y los profesionales que conocen de los procesos de investigación y sanción de las denuncias, hayan revisado y superado en lo personal, mitos, prejuicios y estereotipos patriarcales, androcéntricos, sexistas, homofóbicos, y otras discriminaciones sin lo cual no podrán ser agentes de cambio, porque conscientes o no, favorecen a los hostigadores.

Por ende a pesar de que Costa Rica ha ratificado los acuerdos internacionales mencionados y ha adecuado la legislación nacional, las y los funcionarios incurren en violaciones a los derechos humanos mediante prácticas administrativas sin sensibilidad de género que impiden que las mujeres puedan gozar de ellos plenamente. Y por consiguiente las relaciones de equidad entre hombres y mujeres se hacen más difíciles.

Del análisis de los expedientes que finalizaron con algún tipo de sanción se puede concluir que, ninguna de las estudiantes denunció falsamente, ni fue un montaje, ni lo hicieron para dañar la imagen de algún funcionario, como pretendieron hacer creer algunos de los denunciados, según consta en sus escritos de contestación. En el 90% de los procesos finalizados de manera regular, los denunciados fueron encontrados responsables de cometer hostigamiento sexual y recibieron sanción, aunque a la mayoría se les sancionó de manera leve.

5 El “Reglamento para prevenir, investigar y sancionar el hostigamiento sexual en la Universidad Nacional” fue aprobado en la Sesión del Consejo Universitario Número SCU-1536-96 del 5 de noviembre de 1996: <http://www.edeca.una.ac.cr/files/edeca/Reglamentos/HostSexUNA.pdf>



6. Visibilización, formación y prevención contra el hostigamiento sexual

La Universidad Nacional desde la aprobación de su Reglamento interno en 1996, ha venido realizando una serie de campañas de información y prevención dirigidas a la comunidad Universitaria, con la utilización de diferentes logos, en las que han estado involucradas diversas instancias como: El Instituto de Estudios de la Mujer, la Defensoría Estudiantil, la Federación de Estudiantes, el Sindicato de Trabajadoras y trabajadores de la UNA.

El objetivo de las campañas es:

- Prevenir el hostigamiento sexual en la Universidad Nacional, cuya práctica atenta contra el derecho al trabajo y al estudio libre de violencia, por medio de una campaña de prevención, divulgación e información a cargo de una comisión especial designada por la Rectoría

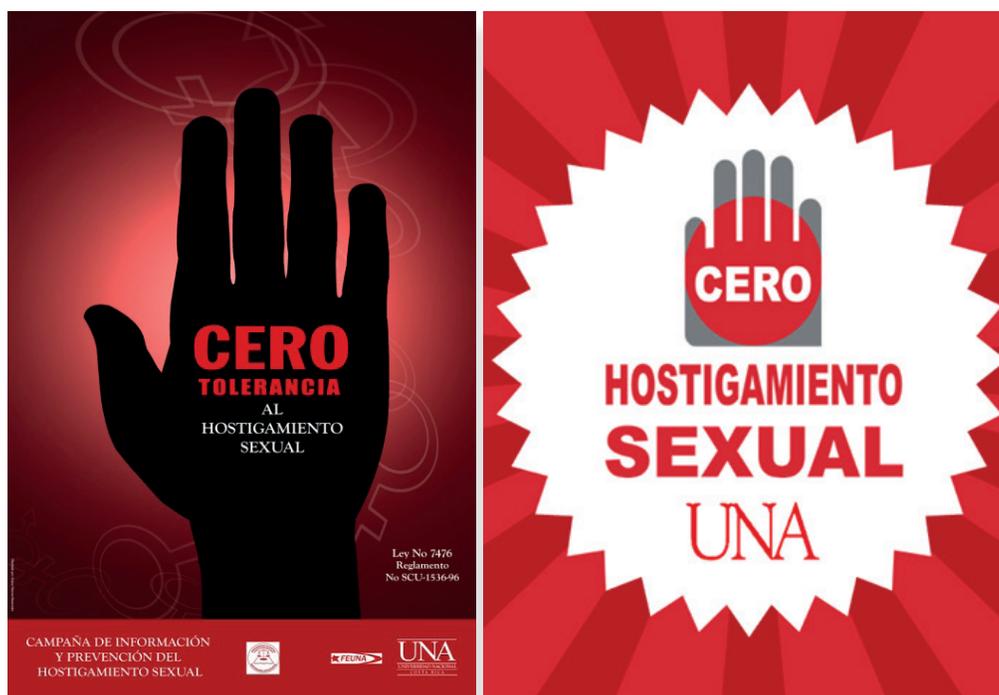


Figura 1. Imagen de Campañas contra el Hostigamiento sexual desarrolladas por la Universidad Nacional

También se han elaborado despleables que son distribuidos y discutidos en las aulas, con la siguiente información:

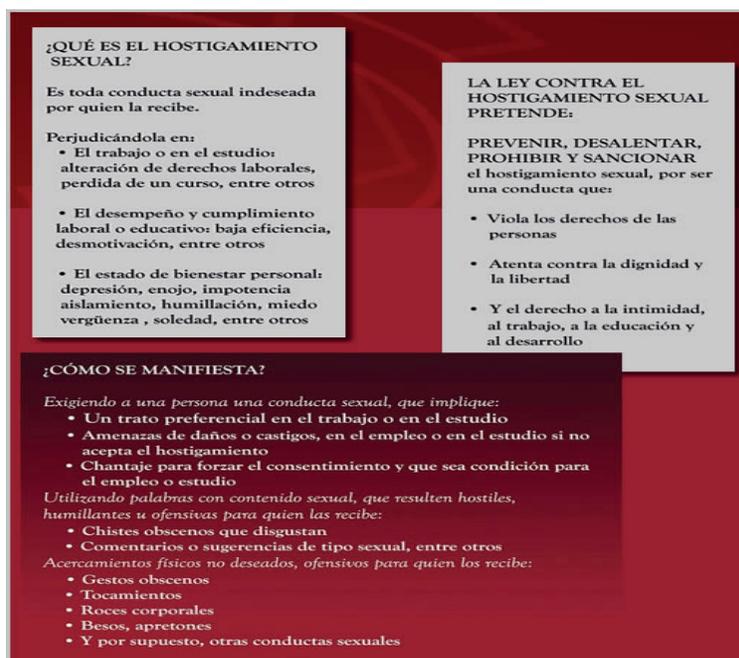


Figura 2. Plegable con información divulgada en la Campaña contra el Hostigamiento sexual desarrollada por la Universidad Nacional

Es importante añadir que se imparte un curso virtual dirigido a la comunidad universitaria, denominado: *Construyendo caminos sin violencia: por ambientes de trabajo y estudio libres de hostigamiento sexual en la UNA*. Con una duración de diez semanas, cuatro horas cada sesión, se entrega un certificado por parte de la Oficina de Desarrollo Profesional y Evaluación Académica perteneciente a la Vicerrectoría Académica, cuando se trata de personal académico, por la Vicerrectoría de Vida Estudiantil cuando son estudiantes y por la Vicerrectoría de Desarrollo cuando corresponde al sector administrativo.

Con este curso-taller se pretende dar cumplimiento a la “Política Institucional contra el Hostigamiento Sexual” (UNA GACETA 17, 2009) que tiene como propósito combatir y evitar este tipo de conductas dentro de la Comunidad Universitaria mediante acciones de prevención. Asimismo, forma parte de la Campaña de Información y Prevención: Cero Hostigamiento Sexual en la Universidad Nacional, para mantener ambientes de trabajo, estudio y desarrollo de las actividades académicas e institucionales libres de hostigamiento sexual. Está dirigido a toda la comunidad universitaria con la finalidad de construir relaciones de respeto e igualdad, entre las mujeres y los hombres, como requerimiento fundamental para fortalecer una sociedad libre de hostigamiento sexual.

Este curso se ha estructurado para la promoción de aprendizajes desde la virtualidad y la autoformación aplicando la Mediación Pedagógica y la Metodología Participativa con

perspectiva de género e interseccionalidad. La metodología participativa con perspectiva de género e interseccionalidad pretende descifrar, desde el interior de los procesos de aprendizaje, su sentido haciendo de las actividades espontáneas y cotidianas de las personas, procesos conscientes, esfuerzos permanentes y sistemáticos de análisis, estudio y reflexión sobre la realidad y las inequidades entre las personas en el quehacer universitario, para que participemos activa y conscientemente en la construcción de la igualdad entre las personas, logrando así caminos sin violencia, con ambientes de trabajo y estudio libres de hostigamiento sexual en la UNA.

El curso está estructurado en tres unidades:

I Unidad: ¿Por qué existe el hostigamiento sexual?

Su propósito es construir elementos que permitan la prevención del hostigamiento sexual en la Universidad Nacional con miras a su erradicación por ser una forma de violencia por razones de género. Su contenido es el hostigamiento sexual en el contexto de los derechos humanos y las convenciones internacionales.

II Unidad de aprendizaje: Abordaje psicosocial del hostigamiento sexual como una forma de violencia.

Su objetivo es describir algunos elementos psicosociales que permitan comprender la dinámica del hostigamiento sexual como una forma de violencia, cuyo contenido son los elementos psicosociales del hostigamiento sexual.

III Unidad: conoce sobre regulación nacional e institucional del hostigamiento sexual.

Se analizan los aspectos más importantes de la Ley, la Política Institucional y del Reglamento de la UNA, para prevenir el hostigamiento sexual como práctica discriminatoria por razón de sexo y otros marcadores de diferencia que aumentan la vulnerabilidad contra la dignidad de las mujeres y de algunos hombres.



Construyendo caminos sin violencia:

Por ambientes de trabajo
y estudios libres de hostigamiento
sexual en la UNA

Unidad 1 El hostigamiento sexual es una forma de violencia



Unidad 2 Abordaje psicosocial del hostigamiento sexual como una forma de violencia



Unidad 3 Regulación del hostigamiento sexual



Figura 3. Elementos gráficos para el curso virtual: Construyendo caminos sin violencia: por ambientes de trabajo y estudio libres de hostigamiento sexual en la UNA.

Además se han producido varios spots publicitarios:

- <https://www.youtube.com/watch?v=powgQCbF5zA>

Y Se diseñó una página en Facebook denominada UNA cero hostigamiento, con el siguiente link

- <https://www.facebook.com/pages/UNA-Cero-Hostigamiento/>

Las campañas de información y prevención han estado bajo la coordinación del Proyecto de Implementación y Ejecución del Hostigamiento Sexual, adscrito al Instituto de Estudios de la Mujer y para su diseño se contó con la participación de la población académica, administrativa y estudiantil, procurando representación de personas afro descendientes, pueblos originarios, hombres y mujeres y diversidad sexual.



Figura 4. Imagen de banner presentado en la IV y V Campaña de Información y Prevención contra el Hostigamiento sexual desarrollada por la Universidad Nacional.



Por último, en coordinación con el Centro para las Artes de la UNA se creó un teatro foro titulado *No es No*, el cual se presenta en la Sede Central y en la Sedes Regionales.



Figura 5. Fotografía del Teatro foro “No es No” Campaña de Información y Prevención contra el Hostigamiento sexual, Universidad Nacional 2014.

7. Conclusiones

El hostigamiento sexual es una práctica antigua, violatoria de los derechos humanos, al basarse en el ejercicio abusivo del poder, en la sexualidad como medio para intimidar y en la violencia porque se utiliza la coerción para vencer las resistencias de quien es hostigada u hostigado. La interseccionalidad de marcadores de diferencia encontrados en los casos denunciados agravó la violencia y aumentaron el riesgo de vulnerabilidad.

Por la prevalencia tan alta de homofobia, como lo evidenciaron los resultados de las encuestas realizadas, por tratarse de una violación a los derechos humanos contra homosexuales y lesbianas, y porque la homofobia, junto con la misoginia y el sexismo contribuyen a potenciar la masculinidad hegemónica, se requiere realizar procesos de sensibilización, reeducación, prevención e información tendientes a garantizar el respeto y la justicia, sin exclusiones.



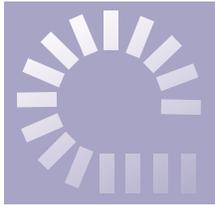
La Universidad Nacional ha realizado un esfuerzo sistemático y sostenido durante 18 años desde la aprobación del primer reglamento para prevenir, investigar y sancionar el hostigamiento sexual, mediante las diferentes campañas de información y prevención dirigidas a la comunidad universitaria, utilizando todas las formas posibles para sensibilizar a la comunidad: banners, redes sociales, cursos virtuales, teatros, spot publicitarios, videos, investigaciones, entre otros. No obstante, el hostigamiento sexual se sigue cometiendo y en tanto sea así, no se debe bajar la guardia en su contra.

Bibliografía

- Carvajal, Z. (2004). *Prevalencia, manifestaciones y efectos del hostigamiento sexual en la Universidad Nacional*. Tesis de Maestría, Universidad Nacional-Universidad de Costa Rica. Heredia.
- Carvajal, Z. y Delvó, P. (2012). Hostigamiento sexual en el sector administrativo de la Universidad Nacional: Prevalencia, manifestaciones y efectos. *Revista casa de la Mujer*. 21(1). Heredia: EUNA.
- Carvajal, Z. y Delvó, P. (2010). Universidad Nacional: reacciones y efectos del hostigamiento sexual en la población estudiantil en el 2008. *Revista de Ciencias Sociales*. 126-127 [<http://dx.doi.org/10.15517/rcs.v0i126-127.8784>]
- Carvajal, Z. y Delvó, P. (2009). Costa Rica: un estudio sobre el hostigamiento sexual en población estudiantil universitaria pública y percepción del ambiente homofóbico en el 2008. *Revista ABRA*. 3(39) [<http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/abra/article/view/4122>]
- García, B. y Bedolla, P. (1993). *Las relaciones de poder y violencia vinculadas al hostigamiento sexual*. [<http://derechoshumanosrrhh.files.wordpress.com/2011/10/las-relaciones-de-poder-y-violencia-vinculadas-al-hostigamiento-sexual.pdf>]
- Martín, L. y Mora, A. (1995). *Hostigamiento sexual. Algunas consideraciones teóricas y jurídicas*. Defensoría de los Habitantes de la República de Costa Rica. Defensoría de la Mujer (Manuscrito sin publicar). San José: Costa Rica.
- Monge, I. (2014). *Ponencia presentada en el foro inaugural de la VI Campaña Cero hostigamiento sexual*. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Munévar, D. y Da Costa, M. (2013). Introducción: La perspectiva interseccional y las discriminaciones múltiples. En Z. Carvajal., H. Chinchilla. y M.A. Penabad. (Eds). *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior, Guía integrada*, 13-16 [http://www.oie-miseal.ifch.unicamp.br/pf-oiemiseal/public-files/guia_para_talleres_de_sensibilizacion-14_octubre_2013.pdf]
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1994). *Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer (Convención de Belém do Pará)* [<http://www.oas.org/es/mesecvi/docs/BelemDoPara-ESPANOL.pdf>]



- Salas, M. (1996). *Los significados psicosociales del acoso sexual a las mujeres en el ambiente de trabajo: el caso del ICE*. Tesis de Maestría. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica.
- Ulate, C. E. (2006). *Ley contra el hostigamiento sexual en el empleo y la docencia problemas en su aplicación: el caso de la Universidad Nacional*. Tesis de Maestría. Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica. [http://www.una.ac.cr/bibliografia_/components/com_booklibrary/ebooks/CB_TE_IEM_01.pdf]
- UNA GACETA 17. (2009). *Política Institucional contra el Hostigamiento Sexual y Reglamento para prevenir, investigar y sancionar el Hostigamiento Sexual en la Universidad Nacional*. (SCU-2003-2009). Heredia: Universidad Nacional de Costa Rica [<http://www.documentos.una.ac.cr/handle/unadocs/1489>]



Tercera parte:

Inclusión de las minorías en la educación superior

Maribel Ponferrada Arteaga
Universitat Autònoma de Barcelona

En América Latina los estudios sobre la relación entre educación superior y minorías, en especial las étnico-culturales, documentan las grandes dificultades que todavía encuentran grupos como los indígenas y afrodescendientes para acceder a los estudios universitarios, y más aún, para permanecer en la universidad, en un entorno donde se les construye cómo un obstáculo a la modernización de la nación y donde la universidad tiene una fuerte orientación hacia la homogeneización cultural y fomenta un escaso reconocimiento de la diversidad de sus estudiantes (Mato, 2014; González, 2013; Mayorga, 2008). A pesar de que las minorías, en especial las étnico-culturales, son parte importante de la población en cada país, siguen sufriendo una educación secundaria de peor calidad, precarios niveles económicos debido a su posición marginal en la estructura socio-racial, e incluso dificultades de acceso a la universidad por su ubicación en el territorio, complejizándose estos procesos si añadimos variables como el género o otros marcadores y posiciones de diferencia y desigualdad. Para las mujeres indígenas el acceso a la educación superior, a pesar de los programas de acompañamiento y de sus propios deseos de conseguir estudios universitarios, implica vivencias de sexismo-racismo y de consecuencias de exclusión derivadas de su peor posición económica (González, 2013; Reynaga, 2009).

Los obstáculos para la inclusión, medida esta inicialmente como el acceso y la permanencia en la educación superior, son numerosos, y aunque los programas de cupos y becas mejoran la posición de los grupos minoritarios en la universidad no evitan las dificultades derivadas de su peor preparación pre-universitaria y de su vulnerable posición económica. En esta línea, la investigación realizada por Cecilia Inés Suárez, y presentada en su artículo “Estudiantes indígenas en la universidad en Perú: Criterios y orientaciones para su permanencia”, aporta relevantes resultados sobre la inclusión de población indígena en dos



universidades de Perú con población de origen quechua, aymara y amazónico donde se han llevado a cabo programas especiales de apoyo al acceso y permanencia del estudiantado de dichos orígenes, manifestando los estudiantes sus dificultades y tensiones en torno a las dificultades académicas encontradas por la baja preparación vivida en sus escuelas secundarias así como los obstáculos económicos que les obligan a compatibilizar estudios y trabajo.

Existen también otras poblaciones minorizadas, como las personas que por sus variadas capacidades físicas, intelectuales o cognitivas viven una experiencia en el entorno universitario como “discapacitados” y las personas que no se identifican con la hegemonía cultural de la heterosexualidad. Su paso por la universidad plantea un gran reto, el de los modos en los que se lleva a cabo la inclusión. En el caso de las personas con disminuciones intelectuales, y para el caso de las universidades españolas, las actitudes hacia la inclusión pueden ir desde la total exclusión que no acepta la diversidad como un valor de calidad, hasta una inclusión selectiva o parcial que únicamente acepta determinadas discapacidades, hasta la verdaderamente incluyente, que acepta la discapacidad intelectual y la normaliza en la institución (Cerrillo *et al*, 2013).

Los modos y los fundamentos ideológicos de la inclusión no deben ser obviados porque a pesar de la existencia de programas de inclusión, las actitudes y valores dominantes en cada universidad pueden contribuir a crear ambientes de hostilidad y rechazo hacia los colectivos minorizados, conduciendo a los estudiantes a frecuentes experiencias de discriminación, sexismo, racismo y homofobia, que finalmente nutren una menor implicación académica o fomentan una experiencia universitaria que afecta y degrada la identidad personal. En este sentido, el artículo de Ana Yineth Gómez Castro, nos plantea si una inclusión acrítica puede llegar a ser “despojante” y no cuestionadora ni de los privilegios ni del orden epistemológico. Ana Yineth plantea el cuestionamiento de los modos de la inclusión, a partir de una experiencia personal-profesional de trabajo con personas que ocupan diferentes posiciones de minorización en la Universidad Nacional de Colombia, hablándonos de una inclusión que “encierra un ejercicio del poder”, que define quién es incluyente y quién incluye. Su artículo nos recuerda los paralelismos con los procesos de asimilación cultural vividos por las minorías culturales a su paso por la escolarización impuesta por los sectores privilegiados, cuando el proceso de integración no plantea en ningún momento el cuestionamiento de las principales normas culturales de las escuelas y de las universidades. También en el terreno de la integración de personas con discapacidad en la universidad, Ana Estéves y Diana Santos, de FLACSO-Ecuador, nos muestran en su artículo el proceso seguido en este centro de educación superior para mejorar la accesibilidad y la experiencia educativa de personas con algún tipo de “discapacidad” así como el cambio llevado a cabo en los valores de profesionales y estudiantes y las resistencias emergidas en los procesos de adaptación de la universidad a las capacidades de sus miembros.

La inclusión de las minorías sexuales en la universidad es planteada en el artículo de Nina Lawrenz sobre la disidencia sexual y la construcción de la exclusión ideológica, yendo más allá del acceso a la educación o de la contabilización de las agresiones homófobas y proponiendo la autognosis

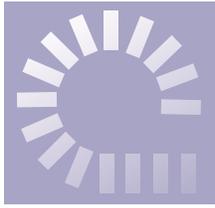


de la propia institución para conocer en profundidad los mecanismos ideológicos e identitarios de exclusión fomentados a través de las interpelaciones dirigidas únicamente a un sector de la ciudadanía. La tensión entre la identidad ideal ciudadana promovida por las instituciones y las experiencias de no-identificación de las personas de minorías sexuales pero también de otras minorías está en el centro de la creación de verdaderos mecanismos de inclusión.

El capítulo de Marina Becerra nos aporta los retos y las posibilidades de construcción de una ciudadanía femenina a través de las narrativas y de las denominadas “escrituras del yo” que facilitaban a las mujeres su presencia en la esfera pública y la formación de una subjetividad compatible con la experiencia de la movilidad social en el contexto de la Argentina de inicios del siglo XX. Por último, en el capítulo que cierra esta publicación, Stella González-Arnal reflexiona en torno al concepto de justicia epistemológica en la filosofía anglosajona y analiza las aportaciones del proyecto MISEAL a la inclusión como justicia epistemológica “desde el sur”.

Bibliografía

- Cerrillo Martín, R., Izuzquiza Gasset, D., Egado Gálvez, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la universidad. *Revista de Investigación en Educación*. N° 11. pp. 41-57.
- González Rodríguez, N.L. (2013). Mujeres indígenas rarámuri universitarias. En Celigueta, Orobítg, Pitarch (coord.) *Modernidad indígena, 'indigeneidad', e innovación social desde la perspectiva del género*. Universidad de Barcelona Edicions. Barcelona.
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *ISEES*. N° 14. Julio-Diciembre, 17-45. [<http://isees.org/file.aspx?id=7623>]
- Mayorga R. M.L. (2008). *La universidad como espacio de reconocimiento intercultural*. [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174720_archivo.pdf]
- Reynaga, G. (2009). Mujeres indígenas y la educación superior en el Perú. *ISEES*. No 5. pp. 57-67.
- Ruiz, V., Lara, G. (coord.) (2013). *Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas en educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil*. Serie Bitácora.



“Somos liberales y no se excluye a lxs disidentes”. Perspectivas en heteronormatividades en la educación superior

Nina Lawrenz
Freie Universität Berlin

1. Introducción

En este artículo quisiera seguir una perspectiva intracategorial dentro desde un esquema interseccional y profundizar en uno de los factores que incluimos en los análisis de las medidas en la educación superior: la diversidad sexual. Ya con el título “provocador” de este discurso, que busca responder a la pregunta de si siguen existiendo exclusiones de personas disidentes en la educación superior, quisiera demostrar las complejidades, las polémicas y las contradicciones en el tema. La pregunta que quisiera hacer hoy es si la sexualidad disidente es un factor que se debe considerar en la investigación y en las medidas de inclusión en la educación superior o si ya no hay exclusión de personas disidentes en las universidades. Me pregunto si las universidades son espacios liberales, en los que se actúa “correctamente” o por el contrario, se producen complejas exclusiones. Para poder contestar a esta pregunta urge comprender y analizar las exclusiones sutiles, basadas en estructuras heteronormativas que quizás no se expresen a nivel de una violencia directa pero que siguen vigentes y dolorosas. Pero antes de acercarme a entender el sistema heteronormativo que emerge en las universidades e instituciones de educación superior, quisiera revelar las razones por las que investigación de las normatividades sexuales en la educación superior es relevante.

En un coloquio en Berlín con estudiantes de maestría y doctorado que trabajaban temas de género hablábamos de las exclusiones en las universidades. Claro, argumentaban algunas, siguen muy presentes exclusiones a nivel del racismo, del ableismo, del sexismo y clasismo, a veces a nivel de acceso, muchas veces también a nivel de la permanencia, de ser tratado con respeto y tomado en serio por los demás. ¿Pero, y a nivel de la sexualidad? No, me dijeron algunxs. En los espacios universitarios no se discriminan ni se excluyen a los disidentes, al contrario. El espacio universitario, argumentaban, era un



espacio “lejos de la familia” en el que las personas se atrevían “salir del closet”.¹ Por otro lado, se mencionaba el miedo al rechazo de sus compañerxs, la exclusión de las actividades en común y el peligro de tener problemas con algún profesor o profesora, y dentro de esto el miedo a fracasar en este sistema educativo normativo. Este posible fracaso dentro del sistema heteronormativo no consiste necesariamente en una prohibición de participar en clases o una restricción en el acceso a ciertas carreras, pero puede imposibilitar el mantenimiento y la continuidad en los sistemas educativos, más aun siendo transexual o intersexual.

Sin embargo, dentro de un discurso público, las universidades están consideradas un lugar “liberal”, moderno, en el que se supone que por razón de sus reflexiones intelectuales y sus innovaciones progresistas, fenómenos como la homofobia, declarados ya políticamente incorrectos, ya no podrían ocurrir. Hasta que justamente a las instituciones educativas se les pide que se hagan responsables de una educación igualitaria que no permita el desarrollo de tales miedos y fobias.

La meta de la contribución sería llegar a entender por qué también en las instituciones de educación superior se vive en un régimen heteronormativo y demostrar que las exclusiones de personas disidentes no se basan en el acto de expulsar de la universidad a una mujer que besa a otra mujer en público, sino que las exclusiones son mucho más sutiles, mucho más presentes, más institucionalizadas e inconscientes, funcionando a través de una interpelación sistemática heteronormativa y que por eso es aún más difícil de vencer. ¿Quién diría francamente que le molesten las personas disidentes en público, en el espacio liberal, libre de discriminación, políticamente correcto? Casi nadie se atrevería, pero las estructuras, normas y reglas del régimen heteronormativo en el que lxs estudiantes, lxs profesores, el personal administrativo y académico estudian, trabajan y viven cada día, están estructurando un sistema binarista y heteronormativo que excluye sistemáticamente a todxs lxs que no caben en su régimen.

2. La educación superior: ¿por qué urge el tema?

Estas exclusiones a nivel estructural se reflejan muy bien en instituciones estatales. La universidad es uno de los muchos apartados ideológicos del Estado (Althusser, 1977) cuya tarea es la enseñanza de contenidos y la formación profesional de sus miembrxs, pero las construcciones sociopolíticas de las universidades van mucho más allá. La educación superior que no está restringida a la transmisión de conocimiento, sino que, a través de la combinación de investigación y enseñanza, puede influir en los enfoques y temas a discutir en toda la sociedad. Es capaz de abrir espacios a nuevas discusiones y cambiar perspectivas. Además,

la educación superior está en condiciones de realizar aportes significativos en términos de cohesión e inclusión social. No sólo llevando adelante sus funciones sustantivas de

1 La idea de la necesidad de tener que salir de un *closet* ya incluye la idea excluyente de que existen sexualidades que requieren la necesidad de ser confesadas. Sin embargo se sigue trabajando con este término aquí porque en la autodefinición de muchas personas disidentes sigue presente en este concepto.



docencia, extensión e investigación, con la calidad y la pertinencia que las caracterizan, sino que además articulando esfuerzos con el Estado y las organizaciones de la sociedad civil en el diseño, desarrollo y evaluación de políticas públicas que promuevan el desarrollo sustentable, el pleno ejercicio de los derechos humanos; el empoderamiento de la sociedad; la construcción permanente de ciudadanía; el fortalecimiento de los sistemas productivos; el impulso al desarrollo tecnológico y de los procesos de innovación y en especial, la profundización de los procesos de cohesión e inclusión social, sobre todo en aquellos sectores con mayor vulnerabilidad social. (Cantard, 2009)

Lo que quiero decir y lo que surge de esta cita, es que las vinculaciones entre las instituciones de educación superior y las necesidades y derechos sociales son tan visibles, que no se puede negar el papel de la influencia de las intervenciones de las universidades, así que se hace aún más urgente luchar contra exclusiones y normatividades a nivel de género, la edad, la capacidad, la edad, la etnicidad, la clase social, la diversidad sexual y todos los demás factores que se reconstituyen dentro de un sistema normativo como en el sistema de la educación superior.

Pero no solamente es a nivel de las acciones e interacciones que incluyan a estudiantes, profesorado y empleadxs disidentes que urgen perspectivas queer. Pese a que ya existan tendencias, carreras e investigaciones que se preocupan de temas de género, las identidades sexuales y la *Queer Theory*, todavía no se establece una *Queer Agenda* en la mayoría de las universidades. Tanto el tema, como el tratamiento de personas disidentes queda al margen y aunque ya exista una conciencia fuerte constructivista de identidades de género, no se reflejan ni se cuestionan identidades binaristas ni sexualidades y necesidades disidentes. A nivel de las sexualidades e identidades de género más ambiguas, las universidades necesitan retrabajar sus agendas y ampliar sus perspectivas para reflexionar no únicamente sobre las necesidades y dificultades de lxs estudiantes sino también del personal administrativo y académico; y no solamente con respecto al acceso o al currículo de las carreras sino también a nivel de su cultura, su administración y su concepto pedagógico. Muchos de los estudios recientes que se preocupan de la situación de personas disidentes en la educación superior, no aplican una perspectiva queer ni interseccional por lo que se quedan en una perspectiva unilineal que no refleja la diversidad de la diversidad y vuelven a construir una identidad "diferente" (Renn, 2010: 132).

Para no caer en la misma trampa de reconstruir binarismos tratando el tema de la diversidad sexual y poder acercarse mejor al tema de la heteronormatividad, se aplica un concepto queer el cual, según Butler (1993), no solamente cuestiona la dualidad tanto de género como de sexo sino que también cuestiona políticas de identidad que se basan en categorías fijas. Al mismo tiempo urge mencionar la relevancia de combinar una perspectiva queer con una perspectiva interseccional porque nos permite evitar lo que muchas veces se critica en el concepto interseccional, la reconfiguración y reesencialización de categorías y la revelación de manchas ciegas, en las que un enfoque en la disidencia, por ejemplo, puede invisibilizar la relevancia de la etnicidad y reflejar necesidades de ciertos grupos fuera de sus contextos e interacciones sociales (Gutiérrez Rodríguez, 2011).



3. El régimen heteronormativo o "Por qué la diversidad sexual no es únicamente un factor que se pueda "esconder" sino que requiere referirnos a un régimen heteronormativo"

3.1. La interpelación de ciudadanía

En discusiones sobre el tema de la sexualidad y las exclusiones de las personas disidentes, se pregunta con frecuencia por qué las personas LGTBIQ no "esconden" su sexualidad, o se comenta "¿Por qué no se quedan en el *closet* y así vivirían sin problemas?". Confrontada con esta argumentación, quisiera subrayar la dificultad de que la diversidad sexual sea asociada continuamente a los actos sexuales, sin reflexionar sobre las implicaciones de la disidencia sexual, cuando la sexualidad está vinculada inseparablemente con la reproducción, el casamiento, la familia, etc. Instituciones y valores en los que se basan todas las sociedades y que son utilizados para la definición de sus legítimos ciudadanxs.

Ya con Butler estamos definiendo el régimen heteronormativo y sus implicaciones en todos los niveles de la vida y la sociedad. Esta perspectiva se debería también aplicar también en las investigaciones sobre la diversidad sexual en la educación superior. Es necesario entender al mismo tiempo la interseccionalidad de factores dentro de la estructura y dentro de las personas, o sea, es necesario aplicar una perspectiva interseccional que a nivel intracategorial haga comprender la disidencia sexual inserta en un un régimen dicotómico normativo. Al mismo tiempo hay que aplicar una perspectiva intercategorial que nos permita entender las experiencias y situaciones especiales con las que se confrontan las personas disidentes a nivel estructural y en su vida diaria en las universidades, y que no se pueden separar de sus situaciones de género, de edad, capacidad, etnicidad, etc.

Para acercarse al tema de la exclusión de personas disidentes en la educación superior es necesario también entender las implicaciones de los regímenes sexuales a nivel social y político, siendo por tanto necesario comprender el papel de las políticas (trans-)nacionales y las identificaciones de Estados Nacionales para llegar a entender las interpelaciones del Estado a sus ciudadanos. De este modo también podemos entender cómo instituciones del Estado como la universidad interpelan a sus ciudadanos "adecuados" a través de un sistema y una sociedad heteronormativa que construyen y proclaman.

Así que para entender la exclusión de personas disidentes en las universidades, no solamente se trata de observar bajo cuáles circunstancias se facilitan accesos y permanencias en las estructuras universitarias, sino que también hay que analizar las relaciones normativas a un nivel social y político que conducen a las políticas universitarias, y al mismo tiempo hay que investigar cómo el conocimiento producido influye en la sociedad, su estructura y su política. No se deben medir únicamente los accesos sino que también se deben analizar las estructuras y relaciones de poder



que tienen influencia en las políticas de la educación superior, en los discursos de las universidades, la enseñanza y en último término en las (hetero-) normas sociales. El ámbito de la educación superior entonces estará afectado por las estructuras heteronormativas, y al mismo tiempo, las universidades como productoras de conocimiento e ideologías, influirán en las normas sociales. Dentro de este ámbito, es importante entender el funcionamiento de la interpelación en estos casos. Se deben observar por un lado leyes, políticas de identidad, identificaciones de ciudadanía y al mismo tiempo considerar la enseñanza, su sistema y cómo es capaz de mantener y performar las normas sociales.

Lo que quiero demostrar aquí es que por un lado, se podría sugerir una influencia normativa de parte de las políticas públicas, o sea que por ejemplo las estructuras de la sociedad no permiten que las universidades se abran más hacia una estructura menos heteronormativa, pero por otro lado también quiero ilustrar que la universidad, como productora de ciertas "élites" capaces de tomar influencia en el canon y los "valores" y prácticas de la sociedad, pudiera, con el saber y el conocimiento que se les enseña a estas mismas élites en las universidades, tener influencia en las estructuras estatales y la ciudadanía.

Pero para entender mejor la idea de cómo funcionan tales estructuras y comprender cómo es posible que una institución como una universidad tenga el poder de establecer un régimen normativo que afecta a lxs "participantes" de tal sistema, quisiera brevemente volver a la teoría de cómo se establecen ciertas ideologías. Según Althusser (1977) en una ideología se requiere, a través de la interpelación, construir identidades de sujetos. Se establecen discursos en los que una persona con sus características de sujeto puede identificarse y reencontrarse. Existe un discurso dominante con actores hegemónicos que se corresponden con las características necesarias para encarnar la imagen del "buen ciudadano" de cierta ideología estatal y que son lxs que a través del discurso se convierten en actores. Los que no están llamados o no se sienten interpelados quedan fuera de este sistema. Ni siquiera es necesaria una apelación directa; ya a través del acto de no llamar, no referirse a las personas con "otras" características, se les excluye y ni siquiera se les proporciona la oportunidad de resistirse. Esto tiene dos consecuencias básicas para entender la estructuración heteronormativa y las exclusiones de personas disidentes en la educación superior. Por un lado ofrece una perspectiva de relaciones sociales y relaciones de poder pues se llega a entender que para analizar las exclusiones en la educación superior no se trata de medir explícitamente algún nivel de homofobia y sus consecuencias sino que tenemos que analizar las estructuras sociales heteronormativas tanto a nivel de su origen como a nivel de sus consecuencias diarias. Nos deberíamos focalizar en los procesos por los cuales los aparatos ideológicos, a través de la interpelación, son capaces de articular la norma como heterosexual y construir ciudadanxs como tales. La segunda consecuencia de un entender constructivista de las normas sexuales se presenta en la urgente necesidad de entender el nivel emocional (Ahmed, 2004) de la construcción de una ideología, un sistema excluyente a través de sus interpelaciones. Enfocándose en estructuras, nos urge entender que a nivel de un tema tan personal y de tan alta



tensión como la diversidad sexual, no se puede negar el papel de las emociones de los actores en juego. A través de un análisis que combine la investigación de la interpelación a través de los aparatos ideológicos del Estado con una investigación de las emociones de los actores que forman parte de estas instituciones se puede llegar a una profundidad de análisis que permite ampliar el enfoque y abrir espacios para desarrollar nuevas medidas.

3.2. Las instituciones de educación superior como instituciones del Estado

Tras haber considerado las interpelaciones y la educación superior, es importante preguntarse si se puede, y cómo, entender a las universidades como aparatos ideológicos del Estado. Para esto hay que entender más profundamente cómo define y explica Althusser la ideología. Aunque él en su obra se refería sobre todo a estructuras del sistema de clase, se puede traducir sus contemplaciones a otros sistemas y estructuras de poder como la heteronormatividad.

La construcción de una ideología se basa, según Althusser, en la relación imaginada entre el ser humano y sus condiciones de existencia. Esta condición puede estructurarse a través de factores externos que establecen estructuras y *performances* sexuales binarios. El individuo, confrontado con estas opciones, se imagina/está imaginado "correctx" o no, y dentro de las opciones, reconstruye la ideología heteronormativa. A través de esta, este sujeto también interpela a otros individuos y les convierte en sujetos de su propia ideología. Más explícitamente, el sujeto construido no puede existir de forma autónoma sino que actúa y forma parte de una actuación según las ideologías, aunque fuera a un nivel inconsciente, ya que actúa y está considerado a través del acto performativo interpelativo.

Estas ideologías tienen sus continuidades en las instituciones de aparato de estado como, por ejemplo, la universidad. Lxs representantes de las universidades, tanto sus portavoces autorizadxs, como cualquier docente, como también la autognosis de la institución, los programas de estudios y cualquier material que refiera a una identidad son capaces de convertir individuos en sujetos. Ciertos aparatos ideológicos del Estado como instituciones culturales o escuelas, entre los cuales se encuentra también la universidad, no actúan como aparatos represivos con ejecución y presentación de poder directo sino a un nivel más indirecto, a través de ciertos modelos de cómo los individuos deberían incluirse y/o adaptarse como miembros/ sujetos en sus respectivos roles en la institución de la cual forman parte (que nunca es una sola, sino que el individuo está convertido (o no) en sujeto por varias instituciones paralelamente). Particularmente en una institución como una universidad, una cierta ideología no tiene tantas dificultades en establecerse o mantenerse irrevocable ya que se transmiten imaginarios sociales y cierto conocimiento dentro de un sistema jerárquico en el que diferentes conocimientos e ideas se valoran desde posiciones autorizadas y reconocidas como inherentes de un conocimiento/una ideología omnipotente. Justamente en las



universidades parece muy presente una facilidad para (re-)presentar ideologías ya que la meta de la educación superior es capacitar a lxs estudiantes para construir sus propias imágenes, sobre todo en la relación con el propio individuo hacia los demás y su entorno. En un primer momento podría parecer como una contradicción porque una base de la educación superior es la idea de enseñar cómo formarse sus propias ideas y cómo argumentar, pero la ideología misma está a un nivel más sutil y al mismo tiempo más profundo que las ideas enseñadas. La institución “vende” las ideologías como un proyecto propio del mismo estudiante y este se convierte en un sujeto de la misma institución, anexionado a través de la interpelación de una manera tan sutil, que se imaginan haber retomado la ideología a nivel voluntario y consciente (aunque haya sido un proceso de “estimación” como sujeto) (Althusser, 1977).

Esta contribución nos lleva a entender que la interpelación heteronormativa no es un solo acto singular y explícito sino que se realiza en cualquier momento ya que el individuo está confrontado con modelos y estructuras heteronormativas e interpelado como sujeto dentro de esta matriz en cualquier momento.

3.3. El nivel de actuación dentro de un sistema normativo

Quisiera volver a la pregunta del principio y volver a la contribución de mis compañerxs de curso quienes opinaron que no existía discriminación a los disidentes en la educación superior y hacernos reflexionar un momento sobre los modelos e interpelaciones diarias en la educación superior, ¿Dónde existen modelos no normativos? ¿Quién nombra a los disidentes? ¿Ya es frecuente una persona transgénero en clases, en programas de estudios y en los textos de lectura?

Nos deberíamos hacer la siguiente pregunta: ¿Existe la posibilidad de “resistir” para las personas disidentes dentro de esta institución? ¿Se puede construir en los espacios universitarios un espacio en el que se establecen estructuras menos normativas en muchos sentidos (interseccionales)?

Estas preguntas que ya surgieron en el texto tratan la posibilidad de liberarse de la ideología y en lugar de estar forcluido² por la normas de la ideología se tiene la posibilidad de resistencia. Se postula la pregunta de si el espacio universitario de ciertos contextos latinoamericanos podría servir como lugar que posibilite la resistencia, que ayude a lxs que no formen parte, lxs subalternxs, a no estar “escondidxs” u oprimidxs sino que tengan un espacio para convertirse en hablantes y usar el no-caber para ser escuchados e influir en la ideología hegemónica.

Para acercarse a esta pregunta hay que entender que según Althusser, siempre debe existir un “sujeto absoluto” en el que se basa la ideología (Althusser, 1977: 108). Judith Butler (1993) critica la idea de un “sujeto absoluto” y reclama la posibilidad del sujeto de resistir. En este contexto, Butler también se refiere a las posibilidades políticas que se dan dentro del margen de una “desidentificación”

2 La Forclusión es un concepto de Lacan que se refiere a la ni siquiera representación del individuo en el inconsciente, la cero posibilidad de convertirse en un sujeto, peor que represión ya que la represión da la posibilidad de defenderse.



de un sujeto y explica que “the failure of identification, is itself the point of departure for a more democratizing affirmation of internal difference” (Butler, 1993: 219). Desde este punto surge una idea básica en la que quisiera enfocarme. Existe la posibilidad de democratizar diferencias y cambiar e influir en la cultura y de reducir el miedo (Ahmed, 2004), reintegrando estos cambios en el seno de la ideología que es transmitida por los aparatos ideológicos del Estado.

3.4. La aplicación de interpelación a la diversidad sexual y las contribuciones culturales

Después de haber enfocado el surgimiento de ideologías y su funcionamiento dentro de las instituciones de educación superior, se hace necesario volver a introducir ahora el componente de la diversidad sexual. José Esteban Muñoz explora las ideas de Althusser y las aplica al contexto más específico, el de la diferencia sexual. Pero también se acerca a este tema a través de una teoría de construcciones de identidad que define como “Dissing identity” (Muñoz, 1999:5). Su teoría se basa en una ficción de una identidad que revela que las identidades se basan en imaginarios. Estas, según Néstor García Canclini (1989), en referencia a un sistema moderno-capitalista, se forman dentro de ciertas lógicas culturales como por ejemplo la heteronormatividad (y/o la supremacía blanca, etc.). Lo que con Althusser se define como ideología, en los parámetros de Canclini se define más como lógica cultural, con lo que se introduce el tema de los parámetros culturales que las instituciones de Estado aplican o usan a su favor. El Estado (y sus Instituciones) dispone(n) de ciertas tácticas y técnicas para legitimar su poder. La ciudadanía se los “entrega” sólo a lxs que quedan dentro del margen de la lógica cultural, la ideología. Es importante destacar, como Muñoz revela, que la idea de la desidentificación no cabe dentro de un esquema binario y explica que “the use-value of any narrative that reduces subjectivity to either a social constructivist modern or what has been called an essentialist understanding of the self is especially exhausted” (1999: 5).

La consideración de las heteronormatividades en la educación superior está, a diversos niveles, conectada con el Estado. No solamente porque es responsable de distribuir normas en sus instituciones sino también porque tiene el poder de definir quiénes están interpelados como ciudadanxs o no, o sea cuales son las características con las que una persona debe cumplir para no quedar fuera de las normas. Pero sigue vigente considerar que existe la posibilidad para sujetos que no podían ser forcluidos de resistirse, de unirse con más personas y de formar alianzas con otrxs. Desde este punto se puede abrir la posibilidad de intervenir en la ideología/la interpelación de parte del Estado.

3.5. La desidentificación interseccional

Las (des-) identificaciones no se basan en categorías de identidad aisladas, lo que hace necesario aplicar una perspectiva interseccional para entender los entrecruzamientos que se dan dentro de



las ideal de ciertos imaginarios culturales que proporcionan (o no) la posibilidad de identificarse. Muñoz toma esta perspectiva interseccional en los posibles esquemas de desidentificación. La desidentificación, según Muñoz, es una posibilidad de tratar con las ideologías dominantes, o sea, la identidad misma es “a struggle where fixed dispositions clash against socially constituted definitions” (Muñoz, 1999: 6). Según él, los aparatos del Estado discursan “socially encoded scripts [...] often formatted by phobic energies around race, sexuality, gender and various other identificatory distinctions (Muñoz 1999: 6). Con estas definiciones, Muñoz se acerca de manera implícita a una perspectiva que se puede definir como interseccional pero que también está orientada hacia las identidades que propone Gloria Anzaldúa (1987), que destaca que la identidad no se compone de rasgos separados que se deben distinguir sino que los rasgos están inscritos en el mismo cuerpo como un *script*.

4. Relaciones de poder globales y su papel en la construcciones de identidades disidentes

Aunque este análisis se enfoque en la disidencia sexual, no se puede considerar la heteronormatividad como eje único y extraordinario de exclusiones sino que se inscribe incluye en el margen de una sociedad cuyas normas intersectan y construyen ejes de poder múltiples en los que identidades pueden estar quebradas. En muchas consideraciones de las identidades sexuales, se cae en la trampa de considerar la disidencia sexual como un marcador excluyente singular; al mismo tiempo muchas contribuciones al tema de las exclusiones racistas tienen un punto ciego en el tema de las sexualidades. Es por tanto clave no construir “straightness as a racial norm and whiteness as a queer norm” (Puar, 2007: 24) incorporar las líneas de entrecruzamientos y de exclusiones en cualquier análisis de dichos fenómenos. Se puede sacar provecho dentro de este esquema de aplicar una perspectiva postestructuralista de “queerness” que la describe “as a poststructuralist endeavor that deconstructs not only heteronorms, but the very logic of identity itself” (Puar, 2007: 23).

Bajo esta perspectiva es importante revelar que la interseccionalidad es entendida desde una perspectiva que reestabiliza categorizaciones sino que ayuda a comprender la complejidad de entrecruzamientos a múltiples niveles de representaciones y posicionamientos, y que no solamente apoya para rescatar desigualdades sociales que se entrecruzan y se manifiestan tanto a nivel individual como grupal/social, sino que también, permite reconocer estructuras coloniales hegemónicas que se reflejan en las exclusiones múltiples en América Latina. Aunque en algunas disciplinas de las Humanidades y de las Ciencias Sociales todavía no parece relevante que la perspectiva de las interseccionalidades sea de valor para un análisis adecuado, tanto las „feministas del margen“ (Anzaldúa /Moraga/ hooks, etc.) como, los estudios de género enfocan la interseccionalidad por su relevancia política y por su capacidad de realizar un análisis en profundidad. La interseccionalidad es muy discutida pero sigue siendo un concepto fructífero



ya que si se respetan las críticas al concepto y se reflexiona sobre los diferentes ejes de análisis, así como las implicaciones de las distintas perspectivas inter-intra- y anticategoriales (McCall, 2005), contribuye a reflexiones profundas sobre el análisis de las desigualdades sociales y proporciona la oportunidad de desarrollar medidas específicas e incluyentes.

Quisiera ahora plantear una pequeña pregunta de procedimiento de mis contribuciones y reflexionar en por qué me centro tanto en la construcción del sujeto, si en realidad quisiera llegar al tema de la disidencia sexual como factor excluyente en la educación superior. Althusser (1977) revela en cuánto a esto, que la pregunta de la constitución del sujeto no solamente es un interrogante que se quiera responder por interés sino que siempre hay una motivación, ya que estas preguntas y sus respuestas surgen del momento en el que unx se acerca a temas de cambios positivos en el mundo, de emancipación y disolución de desigualdades sociales. Una perspectiva amplia que nos hace entender la construcción de sujetos dentro de un contexto ideológico nos permite analizar las exclusiones a una gran profundidad y nos ayuda a desarrollar medidas importantes y profundas.

5. Hacia el origen/la formación de la ideología, la ciudadanía y las emociones

Como ya se explicó anteriormente, la ideología se mantiene permanente porque el Estado tiene intereses en mantener cierto orden y valores culturales (García Canclini, 1989) para legitimarse, lo que a su vez le conecta fuertemente con la ciudadanía. Pero al mismo tiempo urge la pregunta siguiente: ¿cómo se puede mantener una ideología considerando que hay una ciudadanía que es capaz de resistir más allá de lo que normalmente hace? A esta pregunta se dedica Sara Ahmed (2004), que explica el miedo de los sujetos interpelados a perder su propio estatus y su legitimación ante la amenaza de un Estado que “permite” una diversidad mayor de identidades interpeladas. Se le asocia con frecuencia el miedo a estar “contagiado”. Esto según Ahmed sería un “rumor” porque al final no se trata de un “miedo” a las personas disidentes sino de un miedo a perder el propio estatus como ciudadano “adecuado”. La ideología, según Althusser, es “the imaginary relationship of individuals to their real conditions of existence” (Muñoz, 1999: 11). Esto subraya el carácter imaginado de la ideología y la subjetividad emocional en la que se basa.

Según Ahmed (2004) es urgente entender que la heterosexualidad no es ni una decisión, ni un atributo biológico, sino un *Script*, una forma de vivir que combina el concepto de la familia a nivel global bajo la siguiente meta: la familia heterosexual es “giving birth not only to a new life, but to ways of living that are already recognizable as forms of civilization”. Y este punto hay que destacarlo reflexionando las razones por las cuales el régimen heterosexual es tan fuerte y presente. El sistema hegemónico de sexualidades domina a nivel transnacional, siendo una de las medidas coloniales que aún siguen rigiendo la vida en América Latina. Las normas familiares europeas y el régimen heterosexual que garantice la supremacía de la población mayor, puede conllevar a conclusiones como que las personas disidentes no merecen tener hijos ni, formar familias “verdaderas”. Si estas nuevas constelaciones se convierten en “familias” el régimen patriarcal-colonial está en peligro.



Para las investigaciones que se acercan al tema de las personas disidentes en la educación superior, estas contribuciones nos pueden ayudar a superar una perspectiva binarista de identidad sexual basada en el binomio hetero/homo. Habría que decir también que la perspectiva del mencionado “miedo” sirve a entender las consecuencias emocionales de un régimen heteronormativo. Para poder desarrollar medidas y posibilitar inclusiones en la educación superior no basta con explicar que hay más de una sexualidad, sino es necesario comprender los procesos por los cuales las instituciones son capaces de construir un sistema normativo a través de las emociones, otorgando miedos e incertidumbres hacia este “otro”. Obviamente la construcción del “otro” no es nada nuevo y existen múltiples ideas de la construcción de este, pero en la investigación sobre la reproducción del sistema heteronormativo es poco frecuente hacer la pregunta: ¿De dónde sale este miedo? Este miedo está conectado con el temor a que “los otros” “roben” algo, algún privilegio. ¿Se enoja unx porque lo ilegítimo ahora pide legitimidad? ¿Hasta el punto que vivirá dolor por los cambios? (Ahmed, 2004)

Lo clave de estas preguntas dentro del contexto de la normatividad en la educación superior es el miedo escondido que estructura el sistema. Preguntando a personas dentro del contexto académico si tenían algún inconveniente hacia una sexualidad disidente, muy pocas personas harían públicas sus dudas. Sin embargo, al nivel de privilegios, las respuestas podrían llegar a ser distintas. Incluso la frase “¿Qué me importa que hacen en su cama?” es ya una respuesta muy frecuente, pero sin embargo otras preguntas tienen difícil respuesta, como las relativas al derecho al matrimonio o a la adopción³ que reflejan lo que es ser un “ciudadano verdadero”.

Desde los imaginarios del espacio universitario y la educación superior urge entender las heteronormatividades generales de la sociedad porque permiten “un enfoque en la sexualidad humana como construcción histórica, política y cultural, que manifiesta potencialidades como expresión plena de la identidad humana, y sus valores de respeto, libertad, igualdad, justicia y solidaridad” (Ramos de Souza Bonfim y Freire Roach, 2009: 2). La ubicación de una sociedad dentro de un sistema heteronormativo, ya desde siglos asociados a regímenes “capitalistas, hegemónicos, coloniales, neocoloniales, republicanos, pseudorepublicanos y dictatoriales” (Ramos de Souza Bonfim y Freire Roach 2009: 10), expresa mucho de los miedos construidos a través de un imaginario de una sociedad “descontrolada”. Ahí nos encontramos en el campo afectivo que forma parte de un espacio heteronormativo en el que tanto las sexualidades y las prácticas como los cuerpos deben seguir una norma que también está estructurada por emociones como el fracaso emocional entendido como un peligro para el núcleo más importante, la familia (Ahmed, 2004: 144).

Esta norma según Ramos de Souza Bonfim y Freire Roach (2009: 7) no solamente surge desde las experiencias e ideas privado-personales sino desde la presencia del SIDA en los años 90, momento en el que las políticas volvieron a declarar las sexualidades y los cuerpos como biologists y

3 El matrimonio y la adopción de parejas disidentes no representan necesariamente las demandas del movimiento disidente ya que están considerados como continuidades de un régimen binarista-normativo. Sin embargo se mencionan acá porque sigue tratándose de privilegios de un sistema heteronormativo.



pecaminosos para poder encontrar culpables y disminuir el “miedo” de la población no-disidente. Esta imagen hegemónica se tradujo y sigue traducéndose en el margen universitario en tanto que lxs profesores, los currículos y la política universitaria construyen y vehiculan estas imágenes y transmiten la idea de un “principio regulador de la población y de intervención y control de la sexualidad” (Ramos de Souza Bonfim y Freire Roach, 2009: 4). La no-conformidad con la norma heterosexual no solamente “molesta” por las prácticas sexuales, sino que también implica un peligro para los papeles de género y la estructura familiar que se entiende como la base de la sociedad y los ya mencionados “buenos ciudadanos”.

6. Posibles estudios de caso y medidas. Aplicaciones

En este último apartado quisiera contribuir a los aspectos prácticos de un análisis como el desarrollado y volver a enfocar el tema principal, la educación superior en América Latina y destacar la relevancia de una educación que respete las diversidades a todos los niveles. El grupo MOVILH, un grupo disidente chileno, expresa sus perspectivas de la siguiente manera,

la escuela pública, laica y de calidad es una herramienta para construir la igualdad, un espacio para construir percepciones colectivas y romper los tabúes desde el debate y el conocimiento. La educación sin discriminación empieza por políticas educativas y currículos con un enfoque de perspectiva de derechos humanos y de respeto a la diversidad. La Internacional de la Educación para América Latina defiende los derechos humanos, laborales y educativos de todas las personas, y necesariamente a estudiantes y trabajadoras y trabajadores LGTB (...). (Movilh, 2010).

Esta explicación demuestra bien la importancia y la influencia de la educación en la sociedad y en los valores de la ciudadanía así como en las políticas públicas y valores de la sociedad en la educación.

Ya desde hace mucho se discute y se pelea en muchos países de América Latina por una educación justa, válida y sobre todo accesible y sin restricciones para todxs. Una política de educación neoliberal que ocasiona cada vez más restricciones, como se demuestra de forma muy ilustrativa las políticas educativas en Chile que por el momento parecen ser diametralmente opuestas a este deseo de una inclusión en la educación. No obstante siguen existiendo proyectos, instituciones y universidades (públicas) que luchan contra la exclusión la desigualdad que existe en toda América Latina. El acceso a la educación, especialmente a la la educación superior, está restringido en muchas partes del continente. Los factores relevantes en este acceso pueden divergir según las estructuras de poder, los valores y los mecanismos de exclusión de cada contexto nacional y regional.

Obviamente el sistema educativo, así como el régimen sexual pueden llegar a ser muy divergentes según las regiones de América Latina. Mientras que en Argentina se puede decidir libremente el género, el aborto sigue siendo ilegal y está fuertemente penado. Desde una perspectiva “liberal”, esto parece absurdo y completamente contradictorio, pero justamente ahí se abre la posibilidad de entender



lógicas de interpelaciones del Estado. La idea de escoger libremente y sin intervenciones corporales el género no tiene influencia en uno de los valores en los que se basa el Estado: la reproducción. La identificación con un género a través del nombre no parece afectar la reproducción ya que la misma persona puede seguir teniendo hijos, casarse y reproducir ciudadanxs. Sin embargo, el aborto, o sea la mujer que aborta, no cabe en la idea de la reproducción de “la nación”. Estos temas sirven a los Estados para mantener su “autonomía” y su razón de ser.

7. Las dificultades de la investigación del tema

Como las investigaciones sobre las disidencias sexuales se basan con mucho más frecuencia en actos sexuales o actos violentos, existen pocas evaluaciones de discriminaciones estructurales o del régimen heteronormativo, por lo de nuevo el tema de la disidencia sexual queda restringido al de los actos sexuales (Nesvig, 2001).

El acceso a las universidades, el respeto de la sexualidad frente a la ley y el tratamiento de los iguales no solamente se puede “medir” a través de números y cifras de casamientos, nuevas leyes y números de egresados de una universidad que se declaren abiertamente gay, lésbico, trans, etc., sino es necesario entender la motivación de las personas, entender sus prácticas diarias en su rol “no-normativo” y sus expectativas dentro de las estructuras y realidades en las relaciones de poder con las que se encuentran confrontadxs diariamente. Surge la necesidad de un análisis que se base no únicamente en datos estadísticos, mediciones y evaluaciones cuantitativas sino en el autognosis de las universidades, en el que también se debe entrevistar a expertas de las universidades responsables de planes de igualdad y de la docencia, así como a los y las protagonistas inmersas en las las estructuras heteronormativas de las universidades.

8. Reflexión final

Es fácil insistir en los derechos humanos y pedir más derechos para las personas disidentes, y desde ahí construir un Estado liberal que se preocupe por las necesidades de sus ciudadanxs; tanto a nivel analítico como a nivel de medidas esto nos lleva a los puntos ciegos de esta estrategia. No se respetan desigualdades interseccionales de las respectivas personas y algunas élites (blancas) piden más derechos LGTBIQ sin reflexionar sobre las necesidades individuales y las desigualdades que se entrecruzan. De esta forma se construye un nuevo régimen, interpelando a los disidentes blancos de clase alta, por ejemplo, que desconocen o ignoran la diversidad de la diversidad sexual (Lemebel, 1996).

Quisiera volver a la pregunta que hice al principio y las contribuciones de mis compañerxs de curso que reflexionaron sobre la universidad como espacio libre de discriminación hacia personas disidentes. Lo que se quería demostrar con este artículo es que investigar el papel de la “diversidad sexual” en las instituciones de educación superior no tiene que ver con contar actos de violencia,



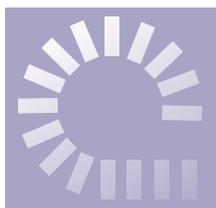
sino con entender cómo se crea una atmósfera y se construye un sistema de exclusiones sutiles e indirectas que siguen impidiendo que la universidad se transforme en un espacio libre e incluyente para todxs. Debemos respetar estos aspectos y evitar construir un análisis únicamente basado en el imaginario individual de personajes o en un discurso hegemónico sobre las sexualidades. El peligro de caer en este último tema está muy presente ya que las instituciones y las políticas son quienes declaran el orden, el código social actual como razonable y evidente y las formas en las que las instituciones mismas deberían cuestionar dicho orden. No hay espacio ni intención o esfuerzo para cuestionar, reflexionar y cambiar, y sigue dominando la heteronomía (Castoriadis, 1984) donde urge una perspectiva queer, poscolonial e interseccional.

Bibliografía

- Ahmed, S. (2004). *The Cultural Politics of Emotions*. Routledge. New York.
- Althusser; L. (1977). *Ideologie und ideologische Staatsapparate. Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg/Berlin.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La Frontera*. The New Mestiza. San Francisco.
- Baeza Correa, J. (2013). Educación superior e inclusión social: una perspectiva de las Instituciones Universitarias Salesianas. Educación y Futuro. *Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*. N° 28. 201-22.
- Bimbi, B. (2006). *Educación y diversidad sexual*. Trabajo práctico para Filosofía de la Educación. FUNCEB. Buenos Aires.
- Ramos de Souza Bonfim, C., Freire Roach, E.F. (2009). Sexualidad y Educación Superior en Brasil y Cuba: Coordenadas analíticas para un estudio comparativo. Campinas. *Filosofia e Educação*. Vol. 1. N.1.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter*. New York.
- Cantard, A. (2009). *La cohesión social: continuidades y rupturas*. [<http://inclusion.universiablops.net/>, revisado el 29.09.2014].
- Castoriadis, C. (1984). *Gesellschaft als imaginäre Institution*. Frankfurt am Main.
- García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas: Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México.
- García Suarez, C.I. (2007). *Diversidad sexual en la escuela. Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Bogotá.
- Gutiérrez Rodríguez, E. (2011). Intersektionalität oder: wie nicht über Rassismus sprechen. en Hess, S. , Langreiter, N, Timm, E. *Intersektionalität revisited*. Bielefeld. 77-100.



- Lemebel, P. (1996). *Loco Afán. Crónicas del sidario*. Santiago de Chile.
- Movilh (2010). *Educando en la diversidad. Orientación sexual e identidad de género en el aula*. Santiago de Chile.
- Muñoz, J.E. (1999). *Desidentificaciones*. Minnesota.
- Nesvig, M. (2001). The complicated terrain of Latin American Homosexuality, *Hispanic American Historical review* 81 (3/4), 689-729.
- Puar, J. (2007). *Terrorist Assemblages*. Durham.
- Renn, K, A. (2010). LBGT and Queer Research in Higher Education: The State and Status of the Field. *Educational Researcher*, Vol.39, No.2. 132-141.
- Umut, E., Haritaworn, J., Gutiérrez Rodríguez, E., Klesse, C. (2007). Intersektionalität oder Simultaneität?!-Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse-eine Einführung. En: Hartrtmann, J., Klesse, C., Wagenknecht, P., Fritzsche, B., Hackmann, K. *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden. 239-250.



Una mirada a la inclusión social de las personas con discapacidad: experiencia de Flacso-Ecuador

Ana Esteves¹ y Diana Santos²
FLACSO-Ecuador

1. Introducción

A nivel internacional, la inclusión de personas con discapacidad en el sistema educativo ordinario pasó por varios procesos a lo largo de la historia. En ese sentido, en la segunda mitad del siglo XX, el cambio de enfoque de la discapacidad desde el médico-asistencial al “biopsicosocial” (OMS, 2001: 22), simbolizó una mirada desde los derechos que llevó a pensar en la integración y luego en la inclusión.

Así, en este artículo se aborda la inclusión de las personas con discapacidad que ha llevado a cabo FLACSO-Ecuador en su comunidad universitaria. Esto, considerando las propias iniciativas de acceso que ha tenido y las que han debido realizar acorde con lo que dictaminan las diferentes normativas nacionales. Además, las experiencias con estudiantes y personal administrativo con discapacidad han sido una fuente de aprendizaje para cada población de la institución. Asimismo, los aportes de docentes que han llevado a cabo investigaciones sobre esta temática, así como de aquellos/as que han tenido estudiantes con discapacidad en sus aulas han sido enriquecedores.

Si bien el acceso ha sido un primer camino para la inclusión, las dimensiones de permanencia y egreso (para estudiantes)/movilidad (para personal

-
- 1 Licenciada en Ciencias Económicas por la Universidad Católica de Lovaina (1992), Bélgica; y Máster del Instituto de Estudios de Países en Desarrollo de la Universidad Católica de Lovaina (1994). Consultora de FLACSO-Ecuador para el Proyecto Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina-MISEAL (www.miseal.net); proyecto cofinanciado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. E-mail: aestevese@flacso.edu.ec
 - 2 Licenciada en Ciencias Históricas por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (2008); y Máster en Sociología por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador (2012). Consultora de FLACSO-Ecuador para el Proyecto MISEAL (www.miseal.net); proyecto cofinanciado por la Unión Europea en el marco del programa ALFA III. E-mail: dsalarcon@flacso.edu.ec/anaidtauro@gmail.com



administrativo) son asuntos pendientes sobre los cuales se debe seguir trabajando. Por ello, este avance investigativo visibiliza los adelantos que la institución ha desplegado en bien de la inclusión; pero, asimismo, pretende contribuir a través de la sistematización realizada de las entrevistas, a los desafíos y estrategias que aún le queda por andar.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales FLACSO-Ecuador es un organismo internacional dedicado a la educación superior de posgrado y a la investigación establecida en 1956 en la Conferencia General de la UNESCO. La sede Ecuador se creó en 1975 mediante acuerdo entre el Gobierno de Ecuador y el Sistema Internacional de FLACSO. En el año 2000 se reconoce a la institución como universidad pública, lo que le otorga ante el Consejo Nacional de Educación Superior todos los derechos y obligaciones que le corresponden como universidad ecuatoriana. Actualmente ofrece programas de maestría y doctorado, y en la convocatoria 2013-2015³ contaba con 943 estudiantes.

El objetivo principal de este artículo es visibilizar la trayectoria histórica de FLACSO-Ecuador en cuanto a la mayor inclusión de personas con discapacidad. Esto se lo realizó desde la visión de los propios actores involucrados a través de entrevistas semi-estructuradas; para el análisis de las mismas, se utilizaron los debates de Laumann *et al.* (2009), Chiner (2011), Tapia y Manosalvas (2012), Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) y del Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior de ANUIES (s/f) en torno a las diferencias entre integración e inclusión de personas con discapacidad en la educación y los diversos componentes que deben articularse para que una universidad sea realmente inclusiva.

En el Ecuador son pocos los trabajos sobre educación superior y discapacidad, ya que en su mayoría los estudios sobre personas con discapacidad se centran en los niveles inferiores de educación. No obstante, cabe señalar el estudio Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador (Rodríguez, 2004) donde se señala que a pesar de que en el país existía un marco legal educativo integral, solo el 1,8% de las personas con discapacidad tenían acceso a la universidad. “Los hombres con discapacidad (62,9%) ingresan en mayor proporción que las mujeres: 37%” (Rodríguez, 2004: 15). Asimismo, el autor menciona que en el 2004 el Sistema Único de Calificación para clasificar a las personas con discapacidad aun no se basada en la CIF, aprobada por la OMS en 2001, sino en la ratificada por esta institución en 1980: la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalía. Actualmente las personas con discapacidad que recibieron la acreditación (carné) de discapacidad por parte del Ministerio de Salud Pública y los que tienen el carné del Consejo Nacional de Igualdad de Discapacidad (CONADIS) totalizan 403.212 personas (El Telégrafo *et al.*, 2014). Por otro lado, de acuerdo con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador, en 2012 se matricularon en las universidades del país 1.412 estudiantes con discapacidad que representaron el 0,254% del total de alumnos matriculados (SENESCYT – SNIесе, 2014).

3 Entre el 2013-2014 se llevaron a cabo las entrevistas.



Por su parte, Espinosa, Gómez y Cañedo (2012) establecen un modelo para la gestión del proceso de acceso y retención de estudiantes con discapacidad desde el mismo fundamento pedagógico y proponen un plan de carrera docente para la profesionalización del claustro universitario. Ellos concluyen que a pesar de ser política de Estado las estrategias para las personas con discapacidad se centran en ofrecerles tratamientos especiales en el orden financiero y no incurren en los aspectos pedagógicos.

Así, el presente artículo privilegia una mirada de índole cualitativa, centrada en el análisis del vínculo entre las diferentes poblaciones de la comunidad académica y las respuestas institucionales que la FLACSO-Ecuador ha desarrollado en los últimos años. Para ello, se hizo una indagación exploratoria en base a entrevistas semi-estructuradas realizadas entre agosto 2013 y septiembre 2014. La muestra fue de carácter intencional, en el sentido que se entrevistó a personas con discapacidad o vinculadas directamente con ellas. En total se entrevistaron once personas entre 24 y 62 años, ocho mujeres y tres hombres con discapacidades física, auditiva y visual: Cuatro estudiantes con discapacidad de programas diferentes que cursaron o están cursando una maestría; cinco personas del área administrativa, dos con discapacidad (un trabajador del área de limpieza y la trabajadora social) y tres personas cuyas funciones abarcan la atención a este grupo (Recurso humano, Bienestar estudiantil y Responsable de reclutamiento); y, una docente y la asistente del programa de Comunicación que tuvieron experiencias con estudiantes con discapacidad. A lo largo del texto, con el fin de preservar el anonimato de las personas entrevistadas, se han utilizado seudónimos. De igual manera, se hizo una revisión documental de la producción bibliográfica de FLACSO-Ecuador.

La presentación está estructurada en tres aspectos: i) definición de la discapacidad y su impacto sobre la cuestión educativa de las personas con discapacidad; ii) cambios hacia una mayor inclusión en FLACSO-Ecuador; y, iii) actores de la comunidad universitaria: Perspectivas y movilización de estrategias.

2. Definición de la discapacidad y su impacto sobre la cuestión educativa de las personas con discapacidad

Los enfoques en el abordaje de la discapacidad se han ido modificando a través del tiempo. Estos pueden resumirse en una dialéctica entre el modelo médico y el modelo social; en este artículo se adopta el modelo biopsicosocial de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2001) que procura lograr una síntesis de los dos anteriores desde la perspectiva de derechos.

La consolidación del modelo médico puede ser situada a inicios del siglo XX. Este visualiza la discapacidad como un problema individual de salud que requiere tratamiento de la deficiencia/enfermedad del cuerpo o de la mente. Si bien el enfoque permitió realizar grandes avances en la situación de las personas con discapacidad, éstas eran concebidas como seres humanos desviados de una supuesta norma estándar, y por dicha razón no podían participar plenamente en la vida social. En consecuencia, una de las respuestas sociales utilizada por este modelo fue la práctica de la institucionalización (Palacios, 2008).



Por su parte, el modelo social de la discapacidad enfoca la cuestión en las barreras sociales y ambientales como los edificios inaccesibles, las actitudes discriminatorias y los estereotipos culturales negativos. Se aspira a que las personas con discapacidad puedan tener una vida independiente fuera de las instituciones. Las respuestas sociales pasan por la búsqueda de inclusión para lo cual se debe implementar una serie de medidas como la accesibilidad universal, el diseño para todos/as y la transversalidad de las políticas en materia de discapacidad. Este paradigma, surgió en los años sesenta en Estados Unidos e Inglaterra bajo el impulso de la participación política de las personas con discapacidad y sus organizaciones, lo cual abrió un nuevo frente dentro de los derechos civiles y la legislación antidiscriminatoria (Palacios, 2008).

De igual manera, en el marco de las Naciones Unidas se crea una serie de documentos internacionales que reglamentan procesos de integración de esta población como por ejemplo: La Declaración Internacional de los Derechos Humanos (1948), Declaración de los Derechos del Retrasado Mental (ONU, 1971), Programa de Acción Mundial para los Impedidos (ONU, 1982), Declaración hacia la plena integración en la sociedad de personas con discapacidad: Un programa de acción permanente (1992), Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (1993) y Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006). Esta última, reafirma que la discapacidad es una cuestión de derechos humanos, da pautas para que las personas con discapacidad puedan ejercerlos en igualdad de condiciones e incorpora los principios de dignidad, autonomía, independencia, no discriminación, igualdad de oportunidades, participación e inclusión plenas en la sociedad, respeto por la diferencia y la diversidad de la condición humana.

En 2001, la OMS adoptó la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), que utiliza un enfoque biopsicosocial. Este se base en la integración del modelo médico y social con el fin de lograr la integración de las diferentes dimensiones del funcionamiento. La CIF define la discapacidad como un término genérico que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en la capacidad de llevar a cabo actividades y restricciones en la participación. Esta clasificación confiere una dimensión interactiva a la condición de discapacidad y pone énfasis en factores denominados contextuales que pueden desempeñar un papel determinante sobre el funcionamiento y la discapacidad.

La discapacidad está definida como el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y [...] externos que representan las circunstancias en las que vive esa persona. A causa de esta relación los distintos ambientes pueden tener efectos distintos en un individuo con una condición de salud. [...] La sociedad puede dificultar el desempeño/realización de un individuo tanto porque cree barreras (ej. edificios inaccesibles) o porque no proporcione elementos facilitadores (ej. baja disponibilidad de dispositivos de ayuda). (OMS, 2001:18)

Cada uno de estos modelos influyó en la comprensión y respuestas que las instituciones dieron a la cuestión educativa de las personas con discapacidad. Así, la tendencia actual hacia la educación inclusiva, respetuosa de las diferencias individuales en el seno del sistema educativo ordinario, es



el resultado de un proceso histórico. Durante décadas, el modelo médico-asistencialista, basado en el déficit, dominó su proceso de instrucción; los/as estudiantes con discapacidad eran colocados en escuelas especiales que adquieren su apogeo luego de la II Guerra Mundial. Esta segregación y exclusión significó la existencia de dos modelos educativos paralelos que en muchos países se mantienen hasta la actualidad (Chiner, 2011).

En los años setenta, diversos movimientos sociales cuestionan la práctica de la exclusión mientras que teóricos escandinavos proponen a nivel mundial el principio de “Normalización” que propugnaba que “[...] todo el mundo tiene derecho a utilizar los servicios normales de la comunidad y a llevar una vida lo más normalizada posible” (ANUIES, s/f: 22).

Luego, el “Informe Warnock” (Reino Unido, 1978) plantea el principio de “integración escolar” y aporta una nueva dimensión con la terminología “necesidades educativas especiales”. La escuela ordinaria abre las puertas a todos/as los/as niños/as, “[...] tengan o no deficiencia física, sensorial o mental, presenten comportamiento autístico o sean superdotados, problemas de conducta o dificultades de aprendizaje” (ANUIES, s/f: 22).

Sin embargo, el principio de integración no se encaminó hacia una lógica inclusiva que se refería al derecho a pertenecer y recibir un trato justo. Asimismo, el concepto de normalización, fundamento de las políticas integradoras, es criticado por su asociación con el discurso de normalidad/anormalidad y por tratar de minimizar las diferencias antes que reconocerlas como parte de la variabilidad de los rasgos individuales (Chiner, 2011).

La Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (Salamanca, 1994) exige el derecho a una escuela para todos/as y la terminología de necesidades educativas especiales y de educación inclusiva es aceptada por los diferentes países. Este punto de partida permitió hablar de una escuela abierta a la diversidad en donde nadie quede afuera, independientemente del marcador de diferencia⁴ que pueda sostener (Chiner, 2011).

Es evidente que la inclusión no es un término abstracto sino que involucra un cambio en las prácticas y actitudes, en la percepción de que las personas con discapacidad pueden participar como un miembro más de la sociedad, en todos los ámbitos que la componen. Por ello, la inclusión educativa requiere un cambio del sistema para responder a las necesidades de aprendizaje de todos/as los/as estudiantes. En este marco, cobra pertinencia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) que “propone un nuevo enfoque de enseñanza, aprendizaje y evaluación basado en los avances sobre el aprendizaje y las nuevas tecnologías para responder a las diferencias individuales de los estudiantes” (Rose y Meyer, 2000, citado por Alonso y Díez, 2008: 87). La premisa fundamental del diseño universal es “considerar las necesidades del mayor número de posibles usuarios desde la fase de diseño con el fin de minimizar las adaptaciones y mejorar las oportunidades de acceso para todos” (Alonso y Díez, 2008: 87).

4 Sexo/género, edad, discapacidad, etnia/raza, diversidad sexual, nivel socioeconómico y estatus migratorio.



Los cambios van más allá de disminuir las barreras estructurales que los centros educativos puedan tener, son las estructuras mentales de toda la comunidad universitaria las que deben transformarse a través de: Talleres de sensibilización para que estudiantes, docentes y administrativos participen; acciones afirmativas; ajustes en los procesos de admisión; adecuaciones metodológicas y adaptaciones curriculares; dotación de herramientas tecnológicas (TIC's); formación a la planta docente y fomento de estrategias pedagógicas y de didácticas activas que se adecuen a las necesidades y requerimientos educativos de cada estudiante. En otras palabras, se trata de atender la diversidad. Así,

[...] una universidad es más inclusiva en la medida en que se hace cargo de la diversidad de su alumnado, de manera de asegurar que el sistema favorezca el aprendizaje de todos. Un sistema inclusivo, por otra parte, no considera la diversidad como un obstáculo o problema, sino como una realidad que complejiza y a la vez enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje (Laumann *et al.*, 2009: 306).

3. Caminos hacia una mayor inclusión en FLACSO-Ecuador

El apartado anterior señala la importancia de disminuir las barreras (desde estructuras físicas hasta mentales) para la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad. En ese sentido, esta sección visibiliza las estrategias, acciones y mecanismos que la FLACSO-Ecuador ha llevado a cabo en los últimos años. Una serie de acciones institucionales que se han desarrollado por cumplir con lo que señalan las normativas de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) y la Ley Orgánica de Discapacidades (LOD) de Ecuador, pero también la propia institución debido a su trayectoria y experiencia. Así, los testimonios que se presentan a continuación dan clara muestra de estos recorridos institucionales que han influido en la comunidad universitaria.

3.1. Accesibilidad física

[...] de todo lo que es apoyo técnico a las personas con discapacidad que es el tema que nos encontramos trabajando [...] proceso que nos ha tomado más o menos un año. [...] para hacer la accesibilidad física, hay normas técnicas que te señalan exactamente cómo deben ser los letreros, a qué altura se pone una señal, entonces también había como una diferencia en estos aspectos [...] apegada a una normativa correcta (Entrevista a Carmen,⁵ 2013).

Estas reformas han significado añadir implementos en espacios que no estaban adecuados para personas con discapacidad. Se asignaron lugares específicos en estacionamientos, para auditorios

5 Labora en el área administrativa de FLACSO-Ecuador desde el 2010.



y salas de conferencia; se elaboraron alfombras para colocarlas en sitios preferenciales para cuando haya algún evento; para las rampas se instalaron barras; en los ascensores se ubicaron botoneras en *braille*; entre otros. La inclusión de estos elementos ha transformado no solamente la imagen de la institución física, sino también el pensar en ir más lejos. Por ejemplo: Hacer la página *web* de FLACSO-Ecuador más accesible (Entrevista a Carmen, 2013).

3.2. Accesibilidad de comunicación

En cuanto al plano informativo se puede señalar dos aspectos importantes en los cuales la institución ha trabajado: Por un lado, la realización de talleres de sensibilización dirigidos al personal administrativo propiamente y otro, para docentes y administrativos en agosto del 2013, a la que asistieron alrededor de cincuenta personas en su mayoría administrativos.

Sonia⁶ (2014) expresa que la falta de participación del personal docente en estas sesiones de sensibilización, es como “[...] una carencia, se puede decir que ellos presentan, no creo de sensibilidad sino que tal vez de interés, de inmiscuirse un poco más en la situación”. Por ello, para Paula⁷ (2014), el apoyo de la dirección es fundamental,

[...] la parte docente, que es ahí un poquito como qué..., es un sector muy susceptible. [...], tendríamos que contar con el apoyo de, de uno de los profesores que tenga bastante llegada, [...] que te digo aceptación y acercamiento con los administrativos. Para que sea un enlace, ¿no?, sea el portavoz y les llegue a sensibilizar y a concientizar a la parte docente [...], es un tema social muy importante, que de pronto se beneficiarían no solo ellos sino la FLACSO.

Por otro lado, se elaboró un borrador de un *Manual de Inclusión de Personas con Discapacidad* de manera conjunta con varios departamentos, una persona con discapacidad que labora en la institución, algunas profesoras que participaron en la parte académica y una asesora externa especialista en la temática. Paula (2014), sobre este aspecto opina: “A pesar de que estamos trabajando en esto del `Manual de Inclusión...`, que estuvieron involucradas algunas profesoras [...], pero ha sido difícil reunir a ese grupo”.

Este documento pretende normar y acatar lo que dice la ley, igualmente con experiencias de normativas externas que puedan ser aplicadas en la institución. Actualmente está para la revisión de la coordinadora docente. “No sé si se logre concretarlo en este año para socializarlo, para publicar y socializarlo, pero está bastante avanzado” (Entrevista a Paula, 2014). Esta cita ilustra la concienciación sobre la importancia de difundir la temática de la discapacidad al conjunto de la comunidad universitaria, lo cual “contempla procesos concientizadores, reflexivos, desmitificadores, desprejuiciadores, que apuntan a eliminar cualquier manifestación de negación de la diversidad” (Tapia y Manosalvas, 2012: 17).

6 Labora en el área administrativa de FLACSO-Ecuador.

7 Labora en el área administrativa de FLACSO-Ecuador.



La discapacidad también ha sido objeto de investigación académica, lo cual se refleja en la producción de varias tesis de maestría y la publicación de *Discapacidades en Ecuador: Perspectivas críticas, miradas etnográficas*, bajo la coordinación de Xavier Andrade (2011). Esta publicación, realizada por FLACSO-Ecuador conjuntamente con el Ministerio de Inclusión Económica y Social (MIES), aborda la discapacidad desde el agenciamiento de los sujetos.

[...] ella estuvo vinculada a un proyecto, que se hizo en convenio con el MIES; se hizo este convenio para, justamente, investigar sobre discapacidades, es la única persona con discapacidad que integró ese programa (Entrevista a Laura,⁸ 2013).

3.3. Acceso académico e investigación

La incorporación de personas con discapacidad, tanto en el Manual como en la investigación, se alinea con el lema de las organizaciones de personas con discapacidad a nivel mundial que expresa que “nada acerca de nosotros sin nosotros” y con lo que la LOD reza en el numeral siete, del artículo cuatro del Capítulo Segundo De los Principios Rectores y de Aplicación:

Participación e inclusión: se procurará la participación protagónica de las personas con discapacidad en la toma de decisiones, planificación y gestión en los asuntos de interés público [...] y privados coordinados y las medidas necesarias para su participación (CONADIS, 2014: 144).

En el plano académico, existe un 50% de descuento para las personas con discapacidad en el valor de la colegiatura de maestrías y otros eventos realizados por la institución que tengan un costo, previa presentación del carné emitido por el Consejo Nacional de Discapacidades (CONADIS). Además, se asignan tres becas para estudiantes de provincia, personas con discapacidad y/o pertenecientes a sectores históricamente excluidos.

Otra herramienta académica que se implementó, en el proceso de admisión, desde la convocatoria 2013-2015, ha sido la Ficha de Inscripción como medio de identificación de necesidades educativas especiales. Este documento permite recoger información sobre el tipo de discapacidad y los apoyos técnicos requeridos; “[...] las diferentes adaptaciones y sub-adaptaciones que necesitan” (Entrevista a Carmen, 2013). Para el caso de quienes tienen discapacidad auditiva, la persona tiene su audífono y está en el aula sin mayor dificultad; tan solo requiere que el profesor se siente cerca para los exámenes (Entrevista a Carmen, 2013).

La idea es resumir los datos necesarios para entregarlos en cada departamento donde haya estudiantes con discapacidad. Así, la instalación del *software jaws* en dos computadoras del centro

8 Docente del programa de Comunicación de FLACSO-Ecuador.



de cómputo y dos en la biblioteca con su respectivo teclado en *braille* y audífonos, va de la mano de contar con los requerimientos que estudiantes con discapacidad puedan necesitar.

Antes de finalizar sobre lo que se ha modificado o incorporado, cabe destacar dos aspectos más que unen lo académico con la dimensión social: Como parte del proceso de integración, a cada estudiante con discapacidad se lo acompaña en el recorrido por las instalaciones de la Sede, eso por un lado. Por otro, a la finalización de las clases se les asigna recurso humano para asistirlos/as hasta el sistema de transporte cercano a FLACSO. Aquí vale citar una experiencia sobre este punto:

[...] son estudiantes... Christian y [Rocío], entonces ellos son personas que no ven, necesitan de una persona que los guíe, por lo menos hasta la Av. 6 de diciembre para que puedan coger tranquilamente su carro, o la Ecovía.⁹ Hemos estado dispuestos a ayudarlos (Entrevista a Miguel,¹⁰ 2014).

FLACSO-Ecuador, tradicionalmente, ha tenido una actitud de respeto con los grupos históricamente excluidos, especialmente afrodescendientes e indígenas. “Se les daba, digamos, una preferencia si se quiere en todo lo que significaba explicaciones, facilitarles documentos y eso... eso sí recuerdo”¹¹ (Entrevista a Sonia, 2014). No obstante, esta filosofía no era la misma para el caso de personas con discapacidad, era un tema que no se consideraba para el acceso.

Para el año 2002 la aceptación de un alumno no vidente en la Maestría de Políticas Públicas, marca un aprendizaje institucional sobre la importancia de la accesibilidad física en un

[...] sitio donde la infraestructura era totalmente negativa, donde el ascensor se dañaba todos los días. [...] tenía que arreglárselas subiendo con un palito y, la solidaridad de sus compañeros, porque eso sí puedo destacar de que hubo una solidaridad con él ¡increíble! (Entrevista a Sonia, 2014).

En consecuencia se “[...] elaboró una política sobre la discapacidad y, digamos, que no era un problema, una barrera para el ingreso a FLACSO y se reconocía como personas que podían estar dentro de los interesados, y que después podrían resultar seleccionados” (Entrevista a Sonia, 2014). Así, en el 2007, se indagaron cuáles eran las discapacidades del grupo de estudiantes con mayor recurrencia en la institución.

3.4. Marco normativo y contratación de personas con discapacidad

La mayoría de cambios institucionales, sin embargo, se han llevado a cabo bajo un entorno nacional favorable que resulta de la mayor madurez jurídica del sistema de derechos del Ecuador.

9 La Ecovía es un sistema de transporte público.

10 Labora en FLACSO en el área administrativa (desde agosto 2012) y tiene discapacidad física.

11 Sonia habla desde la época que entró: 2001.



En 1992 se promulga la Ley sobre Discapacidades N° 180, reformada en 2001 y cuyo reglamento general fue emitido dos años después. El decreto Ejecutivo N° 338 de 2007 establece como política de Estado la prevención, atención y rehabilitación de discapacidades y encomienda su ejecución al programa “Ecuador sin Barreras” (2007-2013), coordinado por la vicepresidencia de la República. Bajo este marco se ejecuta la Misión Solidaria Manuela Espejo, primer estudio biopsicosocial de las personas con discapacidad en Ecuador, y se contribuye a la inclusión y capacitación laboral de las personas con discapacidad en el cumplimiento del 4%¹² (Ecuador Sin Barreras, CONADIS, Sonríe Ecuador, s/f). Esta evolución positiva se refleja en el siguiente testimonio:

[...] en el tiempo de antes estábamos marginados los que sufríamos alguna enfermedad, [...] parecía que nadie sufría de discapacidad porque todos eran escondidos, todos estábamos como que nadie sabía nada... pero ahora ustedes podrán ver en que cada esquina, en cada lado una persona y es por la ayuda que el gobierno nos ha dado (Entrevista a Miguel, 2014).

Desde el 2014, 4% del personal administrativo de FLACSO-Ecuador son personas con discapacidad. El recorrido que se tuvo para la inclusión laboral de las personas con discapacidad, se lo resume a continuación sobre la base de la trayectoria de Paula (2014). La institución antes de 1996, en general, no contaba con acciones escritas o definidas, ni tampoco con políticas o normativas para su funcionamiento. La situación era difícil debido a problemas económicos por los cuales se atravesaba; así, gracias a la gestión que se desarrolló en esos años se salió adelante y se empezó un lento proceso de reconstrucción de FLACSO-Ecuador. Cuando Paula (2014) ingresó en 2001, “[...] no se topaba, o si es que había era ligeramente y no era muy profundo. Entonces con respecto a eso la FLACSO no hacía nada todavía en considerar personas con discapacidad en el tema laboral”. No es sino hasta la promulgación de la LOD, en 2012 (que ratifica los derechos de las personas con discapacidad) que FLACSO-Ecuador inicia la adecuación de los espacios físicos; y, la sensibilización que se debe hacer en cuanto a esta temática. En otras palabras, esto involucraba que la FLACSO comience a contratar personas con discapacidad, tal como lo ilustra el siguiente testimonio:

[...] acogiéndose a la normativa, para cumplir y todo, pero eso hablemos ya a partir del año 2012 ya que se institucionalizó, se puede decir, la inclusión de las personas con discapacidad. [...] con el devenir y la presión de la normativa y los entes de control que exigían el cumplimiento, se legalizó ya en el año 2012, como digo, en la gestión del Dr. Ponce (Entrevista a Paula, 2014).

Empero contar con 4% de personal con discapacidad no es suficiente para una adecuada inclusión. Por ello, la contratación de una Trabajadora Social¹³ es otro paso articulado con la inclusión laboral y otras aristas que el establecimiento requiere y debe cumplir. Las funciones de la trabajadora social son:

12 El artículo 42 de la Ley Reformatoria al Código del Trabajo de 2006 determina que el empleador público o privado, que cuente con un mínimo de veinticinco trabajadores, debe obligatoriamente contratar un 4% de personas con discapacidad.

13 En marzo 2014.



[...] dar un acompañamiento específico a grupos vulnerables, dentro de ellos estamos hablando al personal con discapacidad que implica desde su acompañamiento cuando ingresan a la institución, su acoplamiento y el apoyarse en todo su entorno (Entrevista a Verónica,¹⁴ 2014).

Asimismo, las condiciones de salud que tienen las personas con discapacidad por su propia situación convoca a una reestructuración de las funciones que desempeñan los/as trabajadores/as que laboran en el área de limpieza y mantenimiento, algo sobre lo cual no se contempla. Ahora que se cuenta con la Unidad de Salud Ocupacional, se ha empezado a impartir charlas sobre los riesgos a los cuales están expuestos/as estos/as trabajadores/as (Entrevista a Verónica, 2014).

De manera similar a lo expresado por las entrevistadas (Sonia y Paula), en cuanto a la participación de docentes, Verónica (2014) al contestar a la pregunta si ¿ha habido también demanda por parte de las poblaciones de la comunidad universitaria: Docentes y administrativos? expresa:

[...] el tema es un poco complejo porque en la parte docente como que están más cerradas las personas. Pero a raíz de los exámenes ocupacionales, han salido un montón de situaciones de cuidado, en donde se ha determinado que probablemente pueden acceder a un carnet de discapacidad.

Este testimonio avala las dificultades que existen, a nivel institucional, para convocar a una mayor participación del personal docente en eventos que buscan sensibilizar sobre la temática de las discapacidades.

Como revelan estos relatos el marco legal, en especial la LOD de 2012, ha ejercido una fuerte presión para una mayor institucionalización de las acciones en FLACSO-Ecuador. Sin embargo, aún quedan derroteros sobre los cuales se debe seguir trabajando y que van más allá de lo que consta en lo que obliga la ley. Las transformaciones sociales profundas van de la mano con aquellas que tienen que ver con

[...] las actitudes, comprensiones y valores que sustenten procesos de desmitificación respecto a las capacidades de las personas con discapacidad, la valoración de esta población, [...] el entendimiento de las diferencias como condición ontológica [...] (Tapia y Manosalvas, 2012: 17).

4. Actores de la comunidad universitaria: Perspectivas y movilización de estrategias

Como se indicó en la segunda parte, en 2012 la institución empezó a cumplir con las exigencias que las normativas nacionales obligan en el tema de discapacidad. Esta incipiente institucionalización acarrea barreras o dificultades al grupo estudiantil con algún tipo de discapacidad, ya que en el

14 Labora en el área administrativa desde el 2014.



tema académico y de capacitación docente las respuestas se han desarrollado de forma espontánea según la disponibilidad de docentes y del personal administrativo.

De todas maneras, las entrevistas realizadas revelan también el agenciar de las personas con discapacidad que estudiaron o que en la actualidad estudian en la institución y el planteamiento de estrategias para una mayor inclusión por parte de la comunidad universitaria. Por ello, los relatos y testimonios que se han escogido mostrar, se alinean en ese sentido.

Las acciones y avances realizados por la institución para asegurar la igualdad de oportunidades de estudiantes con discapacidad, en los diferentes programas de posgrado, aun se circunscriben esencialmente en el acceso a la educación superior. La supresión de las barreras físicas, las ofertas de orden financiero para dichos estudiantes y la identificación e implementación de los apoyos técnicos requeridos son claros ejemplos de esta lógica.

Pero la transformación hacia un sistema educativo inclusivo supone cambios a otros niveles que aun no forman parte de la realidad académica institucional, tales como: Las adaptaciones curriculares, las garantías del pleno acceso a la información de los programas y materias, la formación del claustro docente y la promoción de estrategias didácticas activas para la inclusión en el aula (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012).

Quando ingresé como asistente, la Maestría había aceptado a [Lorena], que fue la primera estudiante no vidente que tuvo el Programa de Comunicación; [...] había la predisposición pero no había nada preparado para cuando ella llegó (Entrevista a María,¹⁵ 2013).

Si bien la predisposición existía, “[...] no se contaba con material digitalizado que podría servir a una persona con discapacidad” (Entrevista a Lorena,¹⁶ 2013). Esto refleja la dificultad de una estudiante, no vidente, para tener pleno acceso a la información académica que le permita seguir el curso a la par que sus compañeros/as.

Al igual que esta estudiante, que ingresó en la convocatoria 2008-2010, fue lo que vivió otro alumno en la convocatoria 2002-2004: “[...] no tenían tiempo para otras cosas... como yo decía a un inicio para dar un refuerzo pedagógico no, para qué pensarlo... entonces tenía que justamente apoyarme en mis compañeros o como digo, en ayudas externas” (Entrevista a Carlos, 2014).

Estos relatos, vividos en etapas diferentes, muestran que la permanencia y egreso requieren procesos específicos para este grupo poblacional. Estos son asuntos pendientes para conseguir la igualdad, por tanto, supone incursionar en las prácticas pedagógicas de docentes que les permitan estar un paso adelante cuando tengan un alumno con necesidades específicas para el aprendizaje dentro del grupo de estudiantes (Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012).

En relación con el caso de la estudiante no vidente, antes mencionado (Lorena), se evidencia que FLACSO-Ecuador aun implementa prácticas aisladas que no logran institucionalizarse,

15 Labora en FLACSO como asistente desde el 2009.

16 Estudiante convocatoria 2008-2010.



consecuentemente esto se presta a que solo la gestión de los actores las generen. Lo que se hizo, en palabras de Laura (2013), fue “atender la urgencia [...], ofrecerle lo que pudiésemos [...], lo que no había era una iniciativa institucionalizada como ahora está dándose, poco a poco, a partir de estas primeras experiencias”. Es decir, la falta de institucionalización de mecanismos de inclusión para las personas con discapacidad genera/revierte en que “[...] los esfuerzos aislados a veces no tienen tanto resultado como es una cosa institucional” (Entrevista a Carmen, 2013); el problema, para María (2013), radica en que “[...] no hay un eje articulador de las cosas, que son iniciativas `varias que sirven para aplacar el fuego en ese instante` [...]. Es como un `tapar huecos`, [...] pero no hay una instancia”. La ausencia de una política institucional que motivara el accionar coordinado y no solamente coyuntural, no influyó en que docentes, administrativos y compañeros/as de clases dejaran de brindar apoyo en la medida de sus posibilidades.

Yo creo que estas personas, son tan discriminadas, no tienen hasta... yo diría hasta vergüenza de plantear sus pedidos, ella no hizo pedidos especiales. Pero nosotros nos dimos cuenta de unas necesidades particulares que ella tenía, entonces... ¿qué fue lo que se hizo? Se trató, primero, de incluir que el centro de cómputo cuente con los *software* de lectura de pantalla que... este requieren los no videntes (Entrevista a Laura, 2013).

Este relato visualiza las dificultades de las personas con discapacidad para solicitar apoyos especiales en un contexto donde los mismos no son identificados desde el acceso. Sin embargo, desde el departamento sí se dieron respuestas. Para contrastar lo señalado anteriormente, el relato siguiente expone la experiencia de un estudiante que solicitó tecnologías de apoyo, empero en esa época (2002) la FLACSO-Ecuador no estaba en condiciones de responder a ese tipo de requerimientos.

[...] bueno, era un chico que estaba encargado de sistemas y, por ejemplo, lo que primero pedía era que me ayuden a instalar el sistema *jaws* en alguna computadora del centro informática y poder acceder a mis propios medios a la información. ¡Negado! En ese tema, en ese tiempo se puso en vigencia el tema de los *software* y que no podías meter un *software* pirateado, que necesitabas la licencias... ¡negado! (Entrevista a Carlos, 2014).

Años después de lo que esto sucedió, como primera medida por parte del Programa de Comunicación, generada por la admisión de Lorena, se solicitó la inclusión del *software* en el centro de cómputo. Además, se ofreció apoyo en la digitalización de los materiales de estudio, los cuales deben ser escaneados de una forma particular. Nada de eso se conocía o se hacía en FLACSO según Laura (2013).

La enseñanza en las aulas convoca a una actitud hacia la filosofía inclusiva por parte del cuerpo docente a través de la praxis (Chiner, 2011); el dejar de un lado la educación tradicional, que no está preparada para la diversidad, implica la utilización de otras herramientas. “[...] en las clases que usamos algún tipo de recurso audiovisual, era muy complicado, cometimos ese error varias veces. [...]. Fue un aprendizaje gigantesco de inclusión” (Entrevista a Laura, 2013).



[...] hay una cosa que los profesores señalan o utilizan gráfico, entonces su capacidad de transmitir eso; a veces les cuesta pero está en intentar, en hacer que sea viable. Los profesores, [...] pero... suelen tener dudas entonces me preguntan, y las cosas van bien... cuando si distraen un poco tengo que recordarles que están señalando. Generalmente sí se resuelve, porque están acostumbrados a otra manera de enseñar las cosas; entonces, no siempre es tan fácil (Entrevista a Rocío,¹⁷ 2014).

La enseñanza, como se ve, implica la formación del profesorado, por ejemplo “[...] que a nivel general, no solo por la FLACSO, los profesores deben estar capacitados para atender una capacidad específica dentro del aula” (Entrevista a Carlos, 2014). Esto involucra que la planta docente tenga la capacitación y herramientas necesarias para atender los distintos tipos de discapacidad (visual, auditiva o física). Para ilustrar, en el caso de las presentaciones de apoyo didáctico de tipo gráfico en el aula, los/as profesores/as deben estar habilitados para explicarlos pormenorizadamente para que sean accesibles a estudiantes con discapacidad visual. Esto conllevaría a lo que Rocío (2014) manifiesta: “[...] ya no tengan que preguntar y ¿cómo se hace? y ¿qué necesitas? Sino que ya sea implícito, pero está funcionando bien”.

Por otra parte, el apoyo del grupo de compañeros/as de clase también es un pilar importante para la inclusión. Las experiencias de estudiantes con discapacidad dentro de las aulas pueden ser diversas, algunas positivas como las de Carlos (2013) y Rocío (2014) y otras menos espontáneas como la de Lorena (2013). La solidaridad en las aulas, el entender y comprender que lo que se aprende debe ser para todo el grupo y no solo para quienes no tienen discapacidad, es algo sobre lo cual las siguientes historias muestran que se debe trabajar. “[...] por ahí sí tenía la apertura de mis compañeros, creo que de todos [...], obviamente apoyarme en mis compañeros para los refuerzos [...]” (Entrevista a Carlos, 2013).

Para Rocío (2014) “[...] casi siempre tengo que pedirles alguna ayuda y cuando tengo posibilidad de ayudarles en algo intento, posiblemente no es muy seguido pero sí lo intento. Sí, ha sido una buena experiencia compartir con todos ellos”. Por último, Lorena (2013) expresa: “[...] si hubo apoyo pero no fue todo el apoyo que pensé encontrar en ellos, considero que hubiera sido factible que ellos conozcan que la maestría es para todos”.

Las acciones en el ámbito académico han surgido como respuesta a las necesidades específicas de estudiantes particulares sin llegar a ser integrales o institucionales, lo cual acarrea dificultades a los/as involucrados/as. Lorena (2013) expresa:

[...] no tuve la suerte de que me lleguen las lecturas a tiempo y como es obvio, nadie esperaría a que yo me iguale y ello era un problema tenaz ya que me hubiera gustado estar a la par con mis compañeros [...]. En todo caso, me hubiera gustado ir a la biblioteca y que exista material para mí para poder enriquecerme de la lectura que es lo que me gusta.

17 Estudiante no vidente, Maestría de Estudios Internacionales convocatoria 2013-2015.



El contar con todos los materiales necesarios para el aprendizaje, es una condición para la igualdad de oportunidades;

la equidad y la justicia social implican educar según las diferencias y necesidades individuales, sin que dichas diferencias supongan un impedimento, [...] ofreciendo los apoyos especiales de manera que los objetivos educativos sean alcanzados [...] (Chiner, 2011: 40).

En FLACSO-Ecuador este aspecto no funciona de una manera integral, como lo expresa Juan¹⁸ (2013):

Las fotocopias me implicaban un esfuerzo bien fuerte, porque tenía que realizar la lectura en la fotocopia; [...], mi problema básicamente es en el ojo izquierdo, yo tengo [...] una lesión macular. [...] básicamente, sirve un diez por ciento, entonces me implicaba mayor esfuerzo leer en letra pequeña.

Las necesidades individuales, de acuerdo con la discapacidad que exista, reclama el adaptar los recursos didácticos en función de la misma: “[...] el hacer que las lecturas sean accesibles a través del lector de pantalla porque no siempre te reconoce, [...] cuando no los reconoce, ¿qué haces? Convertirlos a *word*, hay un *software* que tienen en la biblioteca y con eso lo hacen” (Entrevista a Rocío, 2014).

Los anteriores relatos son como botones de muestras de las dificultades que estudiantes con discapacidad han tenido, pero esos obstáculos no han significado que no se sientan incluidos/as dentro de la comunidad universitaria. Las respuestas de cuatro estudiantes a la pregunta de si ¿usted se sintió incluido/a dentro de la institución? son positivas en su mayoría. “Yo diría que sí. Me parece que a veces, la inclusión es una cuestión de no tratarlo tanto... de no pensar en una persona diferente o por lo menos, no tan diferente...” (Entrevista a Rocío, 2014).

La inclusión en el ámbito universitario también conlleva construir maneras de hacerla. Las palabras de Lorena (2013) son un ejemplo que cabe destacar: “[...] me sentí incluida y si ellos no me incluían yo me hacía incluir [...] tienen que saber que las personas no siempre tienen una buena adaptación hacia las personas que tienen una diferencia como es mi caso [...]”. Para Carlos (2014) la inclusión o no de una persona con discapacidad, “pasa más por las barreras actitudinales, entonces afortunadamente de tipo actitudinal no las tuve en la FLACSO, no las tuve que eran las más importantes. [...] siempre estuvieron abiertos [...]”. Su experiencia (2002), en un tiempo y espacio que apenas se hablaba sobre la necesidad de incluir a este grupo vulnerable, descubre que la dimensión humana de la inclusión no es particular a una época. Esta sensación de inclusión, que relatan estos testimonios, también se refleja en lo que Miguel (2014) cita:

¡Claro! ¡Me siento como familia! [Miguel, de lo que usted acaba de decir que se siente como familia... recuérdeme hace cuánto salió de FABESA]. Sería unos cinco-seis añitos. [¿Y es una gran diferencia de ese ambiente?]. Una gran diferencia, el trato es demasiado diferente porque allá se trata como sea [...] y aquí es demasiado diferente, demasiado respeto de unos a otros, ¡es diferente en todo!

18 Estudiante con discapacidad visual, Maestría de Género, convocatoria 2009-2011.



Los diferentes ambientes laborales en los cuales se pueden desarrollar las actividades de las personas con discapacidad, pueden ser más inclusivos o no serlo, varios factores influyen en estas dinámicas. De lo dicho anteriormente, se puede dilucidar que FLACSO-Ecuador tiene un ambiente más sensible hacia la inclusión de su personal con discapacidad que aquel que se da en un ambiente fabril. No obstante ¿qué sucede cuando se considera la interseccionalidad de diversos marcadores de diferencia, como por ejemplo cuando la discapacidad se cruza con la diversidad sexual?

[...] con los compañeros/as verás, con respecto al tema de la discapacidad visual no, no había mayor comentario, pero en cuanto al tema de mi orientación sexual ahí sí hubo una situación compleja. [...] la gente del programa de género estaba más civilizada, más consiente lo que implica el respeto a la diversidad sexual era mucho más fácil pero no con la gente de los otros programas porque sí era como una percepción de que género era el único espacio donde se debía aceptar a *gays* y *lesbianas* porque en los otros programas, era como que éramos extraños. El trato con los estudiantes sí sentí discriminación de la gente con otros programas, no compartían la mesa conmigo [...] (Entrevista a Juan, 2013).

La percepción de exclusión y discriminación que siente este estudiante fuera de las aulas donde recibe clase, en un área compartida por estudiantes de otros programas como es la cafetería plantea establecer que “la relación inclusión-exclusión, adquiere connotaciones y alcances particulares” (Chiroleu, 2009: 142 citado en Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012: 258). La universidad es un microcosmos que incluye la diversidad racial, cultural, étnica, religiosa, etaria, sexual, etc. Por tanto, es un espejo de ese cosmos mayor que es la sociedad en donde el debate en “procura de remediar las discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad por la que atraviesa esos grupos” está continuamente transformándose (Chiroleu, 2009: 142 citado en Espinosa, Gómez y Cañedo, 2012: 258). Cabe resaltar que sobre el tema de interseccionalidad, en la educación superior, ha sido debatido y trabajado por el proyecto *Medidas de inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina* (MISEAL).¹⁹

Por último, en este contexto varias son las estrategias sugeridas por actores de la comunidad universitaria para una mayor inclusión de la diversidad. La sensibilización, a nivel general, es un tema básico para poder ayudar a las personas con discapacidad. Esto permitirá poder creer en la capacidad que este grupo tiene y admitirle su participación laboral y estudiantil en otros espacios académicos (Entrevista a Lorena, 2013).

En forma paralela a las acciones que FLACSO-Ecuador ha desarrollado para permitir la accesibilidad de personas con discapacidad, aun queda pendiente fortalecer estrategias para la permanencia y egreso: Digitalización de todos los textos de estudio para el *software*; capacitación pedagógica para profesionalizar a la planta docente; en determinados casos, contar con intérpretes en lenguaje de señas; entre otras.

19 Proyecto financiado por la Unión Europea en el Marco del Programa Alfa III, ejecutado entre 2012-2014.



Las experiencias de estudiantes con discapacidad visual y auditiva, y física para el caso del personal administrativo, son claros ejemplos de que la institución ha tenido, conforme a las necesidades individuales que se han presentado, que solventar soluciones específicas para cada caso o que están pendientes de resolver. No obstante, la discapacidad puede presentar cruces como sordomudos, sordo ciegos, etc., para los cuales los recursos que hoy en día se tiene no son suficientes. En ese sentido, el contar con estrategias de selección tanto para la admisión de estudiantes como para el personal administrativo, debe ir de la mano con los diferentes recursos que se implementen paulatinamente (Entrevista a Sonia, 2014).

El procurar un ambiente que permita la igualdad de oportunidades para todos/as, simboliza un trabajo constante de inclusión que abarque a cada grupo de la comunidad universitaria. Lo que significa que no sea algo coyuntural sino una construcción al cotidiano.

5. Conclusiones

En FLACSO-Ecuador se evidencia un avance en cuanto al desarrollo de acciones concretas para atender las necesidades del personal administrativo y de estudiantes con discapacidad. Cabe destacar los avances en la accesibilidad física, que ha permitido eliminar numerosas barreras arquitectónicas, y en el plano comunicacional gracias a diversos talleres de sensibilización sobre la temática de las discapacidades y la elaboración conjunta (representantes de estudiantes, personal administrativo y docentes, con el apoyo de una asesora externa) de un *Manual de inclusión de personas con discapacidad*. También se ha potenciado la investigación sobre discapacidades, con la participación de docentes y maestrantes con y sin discapacidad. Es importante que las actividades de sensibilización que coadyuvan a la progresiva eliminación de las barreras actitudinales y al cambio de las creencias sociales en la comunidad académica se mantengan en el tiempo.

En relación con la inclusión laboral de personas con discapacidad en el área administrativa, FLACSO-Ecuador ha logrado cumplir con el 4% de personal con discapacidad al que obliga la ley; esto como resultado de la mayor presión legislativa en este ámbito. No obstante, la inclusión del personal con discapacidad aun requiere, entre otros, de ajustes para que las funciones que estos/as trabajadores/as desempeñan se adapten a sus capacidades; ajuste al cual está contribuyendo la trabajadora social, recientemente contratada.

En el caso de estudiantes con discapacidad, de igual manera, se han logrado importantes avances no solo como resultado de la mayor presión legislativa por la promulgación de la nueva Ley Orgánica de Discapacidades (2012), sino también de la experiencia acumulada por la FLACSO-Ecuador gracias a la presencia de estudiantes con discapacidad en sus aulas y de su propia filosofía inclusiva. En este marco, el 2002 marca un importante hito con el ingreso de un estudiante no vidente. Sin embargo, las acciones implementadas aun se circunscriben esencialmente en la accesibilidad física, en ajustes en los procesos de admisión (ficha de inscripción), en descuentos



financieros para el acceso y en ciertos apoyos tecnológicos recientemente instalados (*software jaws*, teclado en *braille* y audífonos). Como lo revelan los testimonios de estudiantes, las barreras de acceso al currículo, que guardan relación con las dificultades de acceso a los materiales de clase, a recursos de aprendizaje, a aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje aun no han sido superadas. Si bien se observa una disposición positiva de docentes, las adecuaciones curriculares y la preparación del claustro docente para la real inclusión en el aula todavía no forman parte de la realidad académica de FLACSO-Ecuador. Institucionalizar los apoyos en estos temas más complejos constituye un desafío para lograr la igualdad de oportunidades en la permanencia y del egreso de las personas con discapacidad.

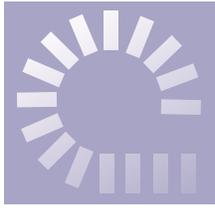
Por último, si bien ya se aplican ciertos cruces de marcadores de diferencia como son discapacidad y nivel socioeconómico (descuento del 50% en la colegiatura), es importante seguir trabajando en la combinación de otros cruces (diversidad sexual, raza/etnia, edad, etc.) como este avance investigativo lo demuestra.

Bibliografía

- Alonso, A., Díez, E. (2008). “Universidad y discapacidad: Indicadores de buenas prácticas y estándares de actuación para programas y servicios”. En *Siglo Cero Revista Española sobre discapacidad intelectual*, vol. 39 (2), N.º 226, 82-98. Madrid: Confederación Española de Organizaciones en favor de las Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).
- ANUIES (s/f). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. México, D.F.: ANUIES, Presidencia de la República, Secretaría de Educación Pública (SEP) y Contigo es Posible.
- Chiner, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales como indicadores del uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. Tesis de doctorado, Universidad de Alicante.
- CONADIS (2014). *Normas Jurídicas en Discapacidad Ecuador*. Quito: Conadis.
- CONADIS (2013). *Agenda Nacional para la igualdad en discapacidades 2013-2017*. Quito: Conadis.
- El Telégrafo (2014). “Ahora hay más respeto y servicios de salud pensado para nosotros”. En *Diario El Telégrafo*, Diciembre 3, Sección Redacción. <http://www.telegrafo.com.ec/sociedad/item/ahora-hay-mas-respeto-y-servicios-de-salud-pensados-para-nosotros.html> (Visitada el 08 de diciembre del 2014).
- Espinosa C., Gómez, V., Cañedo, C. (2012). “¿Integración o inclusión? La educación superior ecuatoriana y el pleno acceso de estudiantes con discapacidad. En *Ciencia y Sociedad*, vol. XXXVII, núm. 3, 255-273. Julio-septiembre. República Dominicana: Instituto Tecnológico de Santo Domingo.



- Laumann, R.S., Zuzulich, S., Salinas, M., Achiardi, C., Pedrals, N. (2009). *Inclusión y Discapacidad en Contextos Universitarios: La experiencia del PIANE-UC en la Pontificia Universidad Católica de Chile*. *Revista Calidad en la educación*, N° 30, 306-323. Chile: Consejo Nacional de Educación.
- OMS (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)*. Ginebra: OMS.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Colección Cermi N°36. Madrid: Ediciones Cinca.
- Rodríguez, N. (2004). *Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Ecuador*. IESALC/UNESCO.
- SENESCYT (2014). "Ecuador: Alumnos con discapacidad matriculados en la universidad 2011-2012". <http://www.educacionsuperior.gob.ec> (Visitada el 3 de junio del 2014).
- Tapia Berrios, C., Manosalvas Mena, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. En *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13-34, vol. 11, núm. 22, 13-34. Agosto-diciembre. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.



Estudiantes indígenas en la universidad en Perú: criterios y orientaciones para su permanencia

Cecilia Inés Suárez¹
Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

Los sistemas de educación superior latinoamericanos atraviesan actualmente profundos cambios y debates. Entre los primeros, pueden mencionarse procesos de masificación y de internacionalización, aumento de instituciones de gestión privada e incorporación de estudiantes *no tradicionales*, entre otros. Respecto de los segundos, la calidad educativa, el surgimiento de nuevas modalidades formativas, y la necesidad de garantizar la diversidad y la inclusión, son algunos de los principales temas que configuran el debate en la agenda de la educación superior. Ambos aspectos, tensionan así al sistema de educación superior, las propias instituciones y sus actores. La Educación Superior apunta a garantizar los conocimientos, habilidades y competencias básicas, aquellas que permiten desenvolverse en sociedad, como parte fundamental de la condición ciudadana, su ejercicio pleno, activo y crítico (Bolívar, 2003, 2005). Se trata entonces de una formación orientada a la participación plena, comprometida y pertinente frente a los requerimientos de la sociedad actual.

Pese a ello en América Latina, determinados colectivos continúan en situación de riesgo o exclusión del derecho a la educación. Es el caso de estudiantes desplazados por conflictos armados, estudiantes que presentan alguna discapacidad, estudiantes en situación de ruralidad, entre otros.

En cuanto a la situación de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, y considerando que América Latina existen más de 800 pueblos indígenas que suman una población de casi 45 millones, con sus diferentes características demográficas, sociales, culturales, económicas y políticas (CEPAL, 2014:7),

¹ Equipo de Desarrollo Organizacional. Departamento de Pedagogía Aplicada. ceciliaines.suarez@uab.cat



su inclusión en la educación superior y la diversidad histórico-cultural que representan (Zapata, 2009) es un elemento más en un panorama complejo; las probabilidades de que un graduado de nivel medio continúe estudios superiores son más bajas entre la población indígena que no indígena. Para los y las jóvenes pertenecientes a pueblos indígenas que están en edad de ingresar a la Educación Superior continúa dándose una distribución desigual de las oportunidades, el crecimiento de la cobertura coexiste con su marginación del sistema educativo superior (Rezaval, 2008; Pedroza *et al*, 2006). Sin embargo se identifican tres situaciones entre los países de la región. En primer lugar países en los que la proporción de población indígena que accede a la Educación Superior es muy reducida, como es el caso de Paraguay donde la brecha étnica en el acceso a nivel superior y universitario alcanza los 46 puntos. En segundo lugar, países en los que la brecha étnica es significativa pero se aleja de la situación anterior, por ejemplo en Perú, Ecuador y Chile donde las brechas se encuentran entre 16 y 19 puntos. En tercer lugar, países como Bolivia, Brasil, Nicaragua y Panamá, donde la brecha es más reducida pero continúa revelando desventajas para el acceso a la educación superior de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL, 2012:18-19).

En Perú, según López y Machaca (2007), la brecha en el nivel de educación superior es alta cuando se compara la población urbana y población rural en el caso peruano: ésta asciende a un 23,2%, pese a que un alto porcentaje de la población accede a la educación superior (19,6%). Por otra parte, en cuanto a años de escolaridad promedio, la población indígena se ubica en una posición inferior que la población no indígena. Según datos relevados en el año 2000, los años de escolaridad promedio para la población no indígena eran de 8,7 mientras que para la población indígena este mismo indicador era de 6,4 años (López y Machaca, 2007: 42).

Por otra parte, en el caso de los pueblos indígenas la situación de vulnerabilidad y exclusión en que se encuentran, producto de condiciones históricas y sociales, plantea desafíos concretos a las instituciones de educación superior en términos de garantizar no sólo el acceso de jóvenes de estas comunidades, sino también permanencia y egreso de este nivel educativo.

Uno de estos desafíos está asociado al carácter “contradictorio de la inclusión”, puesto que si bien no se duda de su valor positivo en la Educación Superior, debe garantizarse a todos los estudiantes la posibilidad de acceder, permanecer y egresar independientemente de sus condiciones de raza, género, económica, entre otras; su cumplimiento requiere conocimientos, capacidades y voluntades no siempre en acuerdo con lo proclamado desde el discurso (Echeita y Domínguez, 2011). Esto quiere decir, que los discursos institucionales respecto de la inclusión no siempre coinciden o se reflejan en las prácticas y acciones que se despliegan para garantizarla.

Por otra parte, específicamente la inclusión de estudiantes indígenas en la ES refleja una paradoja: lograr que aquellos históricamente postergados sean parte y participen en ésta sin perder su propia identidad (Cuenca, 2006:35). En este caso se trata de promover estrategias inclusivas que promuevan el diálogo entre identidades diversas.



A fin de proporcionar pistas para mejorar iniciativas de apoyo que fortalezcan la permanencia en la universidad de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, en este artículo se exploran las dimensiones y componentes que inciden en la misma. Ello se fundamenta en la centralidad que adquiere este momento en la vida académica del estudiante, puesto que una vez logrado el acceso a la institución comienza un periodo complejo caracterizado por la necesidad de tomar decisiones referidas a la propia trayectoria académica y de superar barreras en este camino. Estas decisiones no sólo tendrán un impacto en el futuro sino que también pueden estar influenciadas por el contexto institucional y familiar del propio estudiante.

Asimismo se recuperan las voces de las y los propios estudiantes, entendiendo que son los protagonistas, sus experiencias y percepciones, los que permiten un acercamiento a esta realidad en la búsqueda de la comprensión propia de los estudios cualitativos.

2. Consideraciones acerca de la permanencia en la Universidad

2.1. La permanencia como momento central en la trayectoria educativa

El ingreso a la universidad constituye el inicio de un ciclo difícil y complicado para los estudiantes en situación de vulnerabilidad (Díaz-Romero, 2006). Estos deben atravesar con éxito una serie de barreras que inciden de manera negativa en su trayectoria por la institución, provocando la deserción o el fracaso pero también en detrimento de las posibilidades de acercamiento a nuevos conocimientos y tecnologías en cada campo disciplinar. Esto último es esencial ya que la Educación Superior debe ir más allá de la transmisión de contenidos para formar estudiantes y profesionales creativos, críticos y competentes.

La trayectoria universitaria se define como proceso vinculado al cumplimiento de requisitos académicos establecidos en un plan o programa de estudio, en el cual la permanencia es un “momento”. Esta trayectoria es entonces un recorrido:

Proceso académico que experimentan los estudiantes a lo largo de su recorrido por una o más instituciones. Se inicia a partir de su ingreso al sistema de educación superior, continúa durante su permanencia y concluye cuando cumple con todos los requisitos académicos administrativos establecidos en el plan y programas de estudio correspondiente. (IESALC, 2006: 347).

Entendida como “la cantidad o proporción de estudiantes que continúan o que no se retiran de la institución educativa entre uno y otro periodo” (Sánchez, *et al*, 2002: 22) la permanencia está en relación directa con la retención, definida como la “capacidad del sistema para lograr la permanencia de los estudiantes, garantizando la terminación de ciclos y niveles en los tiempos previstos y asegurando el dominio de las competencias y conocimientos correspondientes” (OEA, 2003: 19).



Pero también la permanencia es resultado de un proceso complejo de interacción entre los estudiantes y la institución académica, lo que ésta ofrece en términos de currículum, contenidos y experiencias (Ambroggio, 2000) y lo que los estudiantes aportan. En esa interacción es donde se configura una manera de ser estudiante universitario con orientaciones y prácticas que inciden en su desempeño y en las decisiones que los estudiantes asumen en el transcurso de su trayectoria por la institución y el sistema de educación superior. Los estudios que abordan la permanencia de los estudiantes en las universidades consideran variables y factores individuales, familiares, institucionales y contextuales o sociales, entre otros. Así según el énfasis otorgado a cada una de estas variables encontramos estudios que focalizan en factores individuales y personales, económicos, donde la variable de análisis principal es la situación económica del estudiante y su familia, organizacionales e institucionales, que se centran en variables propias de la dinámica organizacional y de interacción, o sociales, de contexto y familiares.

Más recientemente, estos enfoques han transitado hacia abordajes más integradores reconociendo que la permanencia no puede ser entendida únicamente a partir de uno de estos factores, sino que debe estudiarse en relación con el contexto social, familiar e institucional en que éstos se encuentran inmersos interrelacionando los diferentes aspectos. El estudio de Guzmán et al. (2009), por ejemplo, determina cuatro factores (individuales, académicos, institucionales y socioeconómicos) que estarían relacionados con las posibilidades de permanencia de los estudiantes en la Educación Superior.

En cuanto a los estudiantes indígenas, su acceso a la Educación Superior en América Latina (ES en adelante) se produce hacia los años '70 como resultado de la expansión de la cobertura en los niveles de educación primaria y secundaria. Alcanza mayor visibilidad desde fines de los '80 cuando algunos Estados, universidades públicas y privadas, entre otros, establecen programas y estrategias con la finalidad de mejorar y fortalecer las posibilidades de acceso y culminación de estudios para este colectivo.

Actualmente diversas universidades latinoamericanas han desarrollado diferentes estrategias orientadas a estudiantes indígenas. Encontramos así modalidades de ingreso especial, programas de acompañamiento académico y tutoría, ayudas como becas, financiamiento para movilidad internacional, residencias estudiantiles. Asimismo, también es importante referir la creación de Universidades Indígenas y/o Interculturales en las que prevalece la defensa del diálogo intercultural que integre a aquellos que pertenecen a un pueblo indígena como a aquellos que no, aunque aún no existe consenso sobre las características específicas de identidad que permiten definir una institución de educación superior como *indígena*.

Por otra parte, también se constatan experiencias de investigación y producción de conocimiento desarrolladas por equipos de investigación dentro de las propias universidades, en relación con otros organismos y con otras universidades. Cabe mencionar el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina (IESALC-UNESCO, 2008-2012) a partir del cual se documentaron y analizaron experiencias de instituciones de educación superior



latinoamericanas orientadas a responder a necesidades, demandas y propuestas de Educación Superior de pueblos indígenas y también afrodescendientes.

Según Rezaval (2007) en Perú las estrategias implementadas por las Universidades y destinadas a la población indígena presentaron tres características distintivas, puesto que en primer lugar se originaron principalmente en aquellos territorios donde se registraba alta densidad de población indígena, en segundo lugar fueron las propias comunidades indígenas amazónicas y/o sus organizaciones las promotoras de estas estrategias y finalmente, éstas fueron resultado de acuerdos específicos entre las comunidades y las universidades públicas.

Sin embargo, la incorporación de estudiantes a las instituciones de educación superior es un elemento que tensiona la propia vida institucional. Por un lado en ocasiones no supondría "...la toma de conciencia de estas instituciones sobre la necesidad de atenderlos de manera diferenciada o con pertinencia cultural" y por otro lado, serían los propios estudiantes quienes evitan mencionar su pertenencia "...para poder ser considerados como estudiantes regulares de la universidad en la cual se inscriben" (López, 2007 en Guido Machaca, 2009: 336). En ocasiones no es visibilizado dentro de la institución puesto que el ingreso no implica un reconocimiento explícito, sea por parte de la universidad, puesto que esto no se pregunta en el momento de admisión o no se cuenta con registros específicos al respecto, o por parte de los propios estudiantes de origen indígena, puesto que tampoco se presentan como tales.

La "invisibilización" de los estudiantes indígenas, asociada a la falta de mecanismos que los identifiquen adecuadamente y de estrategias de seguimiento de sus trayectorias, entre otras estrategias posibles de acompañamiento, incide en que los propios estudiantes se vuelven *invisibles* a sí mismos. Según algunas investigaciones, sólo en algunos casos los estudiantes en universidades y programas convencionales se atreven a evidenciar su identidad indígena frente a sus pares (Casillas, Badillo y Ortiz, 2010).

El riesgo es además que las propias universidades no reconozcan que sean indiferentes a los cambios y singularidades de los estudiantes, porque desconocen los procesos que éstos atraviesan (Casillas, Chain y Jácome, 2007). En ocasiones, la ausencia de mecanismos para informar y acercar a los estudiantes a las características y demandas de la educación universitaria repercute en que éstos demoran en ajustar sus respuestas y actitudes a las condiciones administrativas y académicas que el sistema les presenta para el ingreso y durante su permanencia en él (Villasante, 2007).

Por otra parte, investigaciones recientes (Badillo, 2011) reconocen avances y logros a partir de programas destinados a estudiantes indígenas: acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes, mejora del rendimiento académico, entre otros. Sin embargo, este impacto se ve coartado cuando los egresados indígenas intentan ingresar al mercado de trabajo y son discriminados por los prejuicios y estereotipos construidos históricamente alrededor de ellos.

Es por ello que se impone la necesidad de profundizar en abordajes que recuperen no sólo el análisis del momento de acceso de los estudiantes indígenas, las políticas y prácticas a tal fin, sino



que focalicen en su permanencia atendiendo a las situaciones y problemáticas a la que éstos se enfrentan una vez “dentro” de la institución.

2.2. Características de la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad

Estudios antecedentes (Carnoy *et al*, 2006; González y Saiz, 2007; Reuca, 2010; Schmelkes, 2003; Weise, 2004) reconocen un conjunto complejo de elementos interrelacionados que inciden sobre el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior. Estos factores abarcan áreas diversas tales como la brecha geográfica que usualmente existe entre las universidades y las comunidades, la situación de precariedad económica en que se encuentran las familias, las deficiencias en la educación recibida en niveles previos a la universidad que dificulta la transición desde la secundaria, y en ocasiones también entre primaria y secundaria, y las situaciones de discriminación que viven los estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas en las propias instituciones universitarias. Este último punto es altamente relevante puesto que tal como plantean Virgina Zavala y Gabina Córdova (2010), las brechas surgidas a partir de diferencias de orden cultural y lingüístico constituyen barreras para que los estudiantes sean parte de la ES, y exigen poner en cuestión las situaciones de “discriminación pedagógica” al interior del aula y desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje que contengan las diferentes formas de aprender propias de estos contextos culturales.

En esta dirección María Eugenia Chávez (2008) plantea que para los estudiantes indígenas la permanencia en la institución universitaria se produce en una tensión en dos niveles: el personal y el académico, aunque el primero es fundamental. Así, la resolución de las dificultades surgidas en el nivel personal resulta prioritaria para el logro del éxito en el transcurso de la trayectoria universitaria a nivel de desempeño, interacción con pares y otros actores institucionales. Situaciones y vivencias problemáticas mencionadas por estudiantes indígenas durante su trayectoria universitaria, y recogidas por la autora, tales como dificultades en la adaptación, problemas de comunicación y en la convivencia, sentimientos de soledad y complicaciones económicas condicionarían su desempeño académico y relaciones interpersonales dentro de la institución.

Por su parte, el estudio de Mercedes Tinoco (2011) evidenció como factores significativos en las trayectorias de estudiantes indígenas: la identidad étnica, la lengua, el apoyo de la familia y las estrategias implementadas en el proceso educativo aunque resaltando el impacto positivo que tuvieron en las trayectorias.

Sin embargo, la complejidad que reflejan estas dificultades interrelacionadas entonces, una situación económica que impide acceder y/o permanecer afrontar los costos que implica estudiar en la universidad, las dificultades para cumplir con las actividades académicas asociadas al desempeño como estudiante universitario y las situaciones de discriminación o “choque cultural”



derivadas de la persistencia de prejuicios en torno a los pueblos indígenas, podrían hacer interpretar a la universidad como una “instancia ajena a los estudiantes” (Ossola, 2010).

3. Metodología

3.1. Diseño de la investigación

El objetivo es contribuir a mejorar el diseño de iniciativas de apoyo que fortalezcan la permanencia en la universidad de estudiantes indígenas. Para ello, en el desarrollo del estudio se ha adoptado un enfoque interpretativo y un diseño metodológico cualitativo basado en entrevistas, apropiado para acceder a los significados construidos por los propios actores en relación con el problema en estudio. Desde esta perspectiva, el análisis de la permanencia de los estudiantes indígenas se abordó focalizando en percepciones y apreciaciones de los sujetos protagonistas respecto de su propia trayectoria escolar universitaria; recogiendo tanto las valoradas positiva y/o negativamente, como aquellas resaltadas como importantes o significativas en cada caso. Esta decisión metodológica posibilitó profundizar en experiencias y vivencias desde la voz de los propios estudiantes como informantes directos: aquellos pertenecientes a un pueblo indígena que cursan actualmente una carrera universitaria y dan cuenta de manera vívida de su propia experiencia al transitar por la universidad

3.2. Contexto de la investigación

El estudio se realizó en dos instituciones de educación superior públicas peruanas: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM) y la Universidad San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC), ubicadas en las ciudades de Lima y Cusco respectivamente. En éstas confluyen una serie de características relativas a la inclusión de estudiantes indígenas en la educación superior, constituyéndose así en contextos de oportunidad significativos y viables para el estudio.

En primer lugar, en las dos ciudades se registra presencia de población indígena de origen quechua, aymara y amazónico aunque con diferencias entre una y otra. En el primer caso, en la ciudad de Lima se registra un 10% de población indígena en relación con la población total del departamento, mientras que en el caso de la ciudad de Cusco, este mismo porcentaje aumenta a un 64,3% (Luis López y Guido Machaca, 2007)

En segundo lugar, en ambas se han desarrollado medidas de apoyo para estudiantes de origen quechua, aymara y amazónico, destinadas a favorecer su acceso y permanencia.

La Modalidad de Admisión Especial para estudiantes de Comunidades Nativas del Amazonas (UNMSM, 2003) fue creada con el objetivo de favorecer el acceso de estudiantes indígenas a las diferentes carreras de la Universidad. La misma tuvo como antecedente la “Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos” creada en 1999 por el Rectorado y en convenio con la Asociación



Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESEP), en la cual las Facultades ofrecían cupos y la Universidad otorgaba vivienda y alimentación a estudiantes indígenas que postulaban garantizados por los referentes de sus propias comunidades.

En el segundo caso, el Programa Hatun Ñan (PHÑ) fue creado a partir de un Convenio entre la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y la Fundación Ford Programa “Pathways to Higher Education” en el año 2003. El objetivo central es el de mejorar el desempeño académico de los estudiantes de origen quechua, aymara y amazónico que siguen una carrera profesional.

Finalmente, en ambas Universidades se registra presencia de estudiantes con lengua indígena como lengua materna respecto al total de estudiantes de cada universidad. Según datos del II Censo Nacional Universitario (INEI, 2010)¹ en la UNMSM un 1,34% de estudiantes se ubica en este grupo, mientras que en el caso de la UNSAAC se registra un 13,10 %.

3.3. Participantes

A partir de la definición de Naciones Unidas, sobre la base de las consideraciones de Martínez-Cobo (1986), los sujetos se definen “indígenas” ya que se autoidentifican como descendientes de los pueblos que habitaban los territorios antes de la llegada de los conquistadores; son “pueblos” por cuanto conservan, total o parcialmente, sus instituciones sociales, económicas, culturales y políticas (Convenio 169, Organización Internacional del Trabajo, OIT, 1989; Robles, 2009).

Para el proceso de muestreo en primer lugar se definió un perfil de “estudiante indígena” a partir de los criterios de Marco Villasante (2007). Los mismos interrelacionan cuatro aspectos, entre otros, para definir de la identidad indígena para el caso peruano: lengua materna (quechua, aymara, amazónica u otra), procedencia (comunidad campesina o nativa, pueblo rural), estudios previos en un colegio rural y padres y madres dedicados a la ganadería y/o agricultura como principal actividad económica. A partir de estos criterios el muestreo partió de considerar los datos disponibles en cada universidad y luego acciones para contactar a cada estudiante, vía correo electrónico, personal y/o telefónicamente, y concertar una entrevista.

Los participantes del estudio fueron dieciocho estudiantes, ocho mujeres y diez varones, de origen quechua, aymara y amazónico, y edades comprendidas entre los 19 y los 25 años. Al momento de la entrevista, éstos se encontraban entre el primer al quinto año de diferentes carreras universitarias, licenciaturas, entre las que se pueden mencionar Turismo, Historia, Economía y Ciencias Administrativas.

1 Disponible en <http://www.inei.gob.pe/> . Fecha de consulta: 15 de mayo de 2013.



3.4. Instrumentos de recogida de datos

El estudio contempló una recogida de datos a partir de tres métodos: entrevistas semi estructuradas, observación no participante y análisis de documentos institucionales disponibles en las páginas web de cada institución y otros recogidos in situ. Estos documentos fueron principalmente reglamentaciones referidas a los procedimientos de acceso, documentación y convenios de cada acción destinada a estudiantes indígenas y documentos producidos en el marco de estas acciones (memorias anuales, registros de talleres y actividades desarrollados, entre otros).

La entrevista semiestructurada fue diseñada con el propósito de recuperar aspectos y datos que permitan reconstruir la trayectoria académica de los sujetos, rescatando sus principales vivencias y singularidades como estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas. La misma partió de 15 preguntas organizadas en temas y categorías, aunque con flexibilidad para incorporar otras preguntas que surgieran durante el encuentro. Los temas en los cuales se organizó la entrevista fueron: trayectoria educativa previa, motivación para ingresar a la universidad, experiencia estudiantil universitaria y factores de dificultad según su propia percepción.

3.5. Procedimiento para el análisis de la información

Una vez transcritas las entrevistas se procedió a su análisis a partir de categorías predefinidas en el marco teórico y otras emergentes, producto del análisis inductivo de la información. Este proceso permitió definir determinadas subcategorías que luego fueron agrupadas en dos dimensiones dentro de la categoría principal. Para esta presentación se seleccionan las referidas a la “dimensión académica” (dificultades en la exposición oral, hábitos de estudio y transición escuela secundaria-universidad) y las referidas a la “dimensión económica” (costes de sostenimiento y manutención, compatibilización estudios – trabajo).

4. Resultados

4.1. Dimensión académica

En la investigación en educación superior uno de los tópicos centrales refiere al papel que desempeñan las dificultades que encuentran los estudiantes universitarios, sobretodo en el primer año de la carrera, para adaptarse a las exigencias académicas en la Universidad, por ejemplo en términos de escritura, lectura, habilidades cognitivas y hábitos de estudio.

En las entrevistas realizadas algunos estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas refirieron también a estas “dificultades académicas” que han tenido que resolver para poder desempeñarse en la universidad y cumplir con las demandas y requisitos académicos como estudiantes universitarios.



Una de éstas fue relacionada con la exposición oral en las clases “...Cuando ingresé aquí la cosa era muy distinta entonces tenía mucha dificultad, y hasta ahora sigo teniendo alguna dificultad en cuanto a la exposición...” (Entrevista a E04S, 2013).

Esta dificultad fue relacionada con su situación como estudiantes “de provincia” y los estudiantes “de la ciudad”, quienes estarían “más preparados” para asumir esta actividad: “Las personas que venimos de provincias o de comunidades en las exposiciones, por ejemplo, hay una diferencia... los que son de la ciudad se desenvuelven más fácil, las personas de las provincias o comunidades son más tímidas y a veces no tienen muchos argumentos...” (Entrevista a E06N, 2013).

La necesidad de contar con técnicas de estudio y comprensión lectora fue otro de los obstáculos con que se encontraron los estudiantes durante su trayectoria en la universidad, especialmente para organizar los tiempos y acciones para estudiar los contenidos de las asignaturas. Tal como mencionó un entrevistado “La dificultad que yo tuve de repente que no nos enseñan lo que es la comprensión lectora, técnicas de estudio...eso creo que también es una dificultad...no saber algunas técnicas, te demora al estudiar...”(Entrevista a E08S, 2013).

Por otra parte, los entrevistados mencionaron una “brecha o distancia” respecto de sus procesos de aprendizaje en la escuela secundaria con respecto a la universidad:

Los profesores [en la Universidad] ellos te enseñan como si tu ya supieras ‘esto ustedes han hecho, esto ustedes han hecho’ como repasando... como yo no hice nada de lo que avanzan, no sé, me complico... (Entrevista a E09T, 2013).

Esto origina que los estudiantes debieron recurrir a otras instancias de formación complementarias y fuera de la Universidad, por ejemplo en academias de preparación o de ayuda académica,

la base que tienes para asumir el cambio de escuela secundaria a la universidad es bastante grande...en mi caso por lo menos se ha sentido bastante abismal...Por ejemplo en lo que es la base de preparación que tenía, he tenido que prepararme muy aparte en lo que son academias... (Entrevista a E08S, 2013).

Las dificultades mencionadas por los entrevistados se relacionan con la transición escuela secundaria-universidad y, tal como menciona Marco Villasante (2007), con las diferencias que se registran entre la formación recibida por los estudiantes en la escuela secundaria rural, donde la mayoría de los estudiantes indígenas ha tenido la posibilidad de asistir, y la universitaria. Desde la perspectiva del autor, éstas resultan determinantes en la permanencia de los estudiantes indígenas puesto que implican nuevos niveles de abstracción en contenidos, saberes y en el uso y apropiación de un vocabulario académico específico.

En este sentido, numerosas investigaciones, tanto del contexto peruano como latinoamericano evidencian como uno de los factores centrales para la equidad educativa la mejora de la calidad de la educación secundaria, para todos los estudiantes claro está. Una mejora que debería contar con



mayores esfuerzos en aquellos lugares donde este nivel ha quedado más desfavorecido en cuanto a prácticas pedagógicas, formación de profesionales, recursos e infraestructura, entre otros aspectos.

4.2. Dimensión económica

La necesidad de afrontar los gastos indirectos que implica el estudiar en la universidad, fue mencionada como una de las principales dificultades en la trayectoria de los estudiantes entrevistados. Entre estos gastos fueron señalados una serie de aspectos diversos tales como la necesidad de alquilar un cuarto o una vivienda, puesto que casi todos se desplazaron desde sus pueblos de origen a Lima o Cusco para estudiar en la universidad, el coste de los alimentos y en transporte, e inclusive para adquirir libros o material bibliográfico.

Tal como afirman los entrevistados ésta es una de las principales dimensiones que incidieron en las posibilidades de permanencia en la universidad: “El tema que afecta más es el tema económico para pagar un alquiler, la alimentación, los textos que a veces se necesitan” (Entrevista a E06N, 2013). En otro caso, existe apoyo económico para los estudios por parte de los padres que aunque limitado permite continuar estudiando:

...dependo económicamente de mis papás hasta ahora porque no puedo trabajar porque los salarios son muy dispersos...de alguna manera me limita un poco la economía para poder estudiar...no tengo todos los recursos, pero sí sigo adelante estudiando (Entrevista a E04S, 2013).

Por otra parte, es también el obstáculo que identificaron al ser consultados por las dificultades en el caso de otros compañeros “Lo económico si de hecho es un problema, en un gran porcentaje eso impide también que varios lleguen a la universidad, porque si es que no hay economía como para que te presentes a la universidad no va a ser posible” (Entrevista a E01A, 2013).

Para otros estudiantes a situación, los entrevistados mencionaron la necesidad de compatibilizar estudios y trabajo para poder continuar estudiando en la universidad, lo cual puede incidir también en su rendimiento académico dado el esfuerzo que implica sostener horarios y actividades laborales y escolares, “Me siento hay veces un poco cansado, un poco preocupado porque yo no recibo apoyo de mis papás...hay veces trabajaba de noche, durmiendo cuatro o cinco horas, esa parte ha sido de mucho esfuerzo...” (Entrevista a E07R, 2013).

Cabe aclarar que la mayoría de las familias de los entrevistados realizaban tareas agrícolas o de economía informal, por lo que si bien no se quiere establecer una vinculación directa población rural- situación de pobreza económica, que implicaría “reforzar el estereotipo de carencia asociado históricamente a esta población” (Najarro, 2011: 23) es importante notar que los costes económicos afectan las economías puesto que se trata de desplazarse temporalmente o inclusive migrar a las ciudades para estudiar en la universidad.



5. Reflexiones finales

Lograr la permanencia de estudiantes indígenas en la universidad, esto es, que completen su trayectoria educativa implica no sólo el tiempo y forma estipulados en cada programa de estudio sino también garantizar otras condiciones.

Es por ello que a fin de promover la inclusión de los grupos indígenas, es necesario que la permanencia de los estudiantes indígenas sea abordada en la universidad desde una aproximación integral que conjugue variables de tipo personal, familiar e institucional. Si consideramos que la Educación Superior es un derecho y que la inclusión y la equidad son los principios centrales para el logro de éste, analizar y mejorar las acciones y programas que favorezcan la permanencia de los estudiantes indígenas sería una de las prioridades a ser atendidas por las propias instituciones de educación superior. Ello implica no sólo fortalecer estrategias de acceso, ingreso a la institución, sino focalizar en dispositivos que permitan superar, o al menos colaboren significativamente a ello, las principales dificultades mencionadas. Por un lado entonces, programas de fortalecimiento académico, de estrategias y técnicas de estudio, de tutoría en sus diferentes modalidades (entre pares, con docentes, con pares avanzados) si bien no reemplazaría mejoras estructurales en la educación secundaria, favorecería en la transición secundaria-universidad y en la construcción de estrategias de aprendizaje y construcción del conocimiento acordes al contexto universitario. Por otra parte, el desarrollo de programas de ayuda económica, en la forma de becas, cuotas u otras estrategias como portales de trabajo o empleo, convenios con empresas para la realización de prácticas remuneradas, sumados a la oferta de servicios con descuento a estudiantes ya existentes, como por ejemplo residencia y comedor universitario, significaría un aporte para el sostenimiento de los estudiantes en la universidad.

Tal como se mencionó, estas dimensiones han sido ampliamente reseñadas, sin embargo en el caso de estudiantes indígenas adquieren mayor importancia al presentarse usualmente asociadas con otros factores, como situaciones de discriminación, que dificultan aún más su permanencia en la educación superior.

Bibliografía

- Ambroggio, G. (2000). El primer año en la universidad y la permanencia en la carrera. *Cuadernos de Educación*, 1, 133-143.
- Badillo, J. (2011). El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Alcances, retos e impactos. *Estudios sobre educación*, 61, 26-33.
- Bolívar, A. (2003). Educar para la ciudadanía. Entre el mercado y la exclusión social. *Curriculum*, 16, 9-33.



- Bolívar, A. (2005). Equidad educativa y Teorías de la justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 41-69.
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A., Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3, 9-43.
- Casillas, M.A., Badillo, J. y Ortiz, V. (2010). Estudiantes indígenas en la Universidad Veracruzana. Una aproximación a su experiencia escolar. A: Colorado, A., Casillas, M.A. (Coord.) *Estudios recientes en educación superior. Una mirada desde Veracruz*. México: Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones en Educación.
- Casillas, M.A., Chain, R., Jácome, N. (2007). Origen social de los estudiantes y trayectorias estudiantiles en la Universidad Veracruzana. *Revista de la Educación Superior*, 2, 7-29.
- CEPAL (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Chávez, M.A. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior*, 14, 8, 31-55.
- Cuenca, R. (2006). Inclusión en la educación superior. A: DÍAZ-ROMERO, Pamela. (Ed.) *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Perú: OEI- Fundación Equitas.
- Díaz-Romero, P. (Ed.) (2006). *Caminos para la Inclusión en la Educación Superior*. Perú: OEI- Fundación Equitas.
- Echeita, G. y Domínguez, A.B. (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula*, 17, 23-35.
- González, M., Saiz, J. (2007). Equidad en el Acceso de Estudiantes Mapuche a la Educación Universitaria: Ingreso, Carrera y Preparación Académica. *ISEES*, 3, 79-82.
- Guzmán, C., Durán, D., Franco, J., Castaño, E, Gallón, S., Gómez, K., Vásquez, J. (2009). *Deserción estudiantil en la educación superior colombiana. Metodología de seguimiento, diagnóstico y elementos para su prevención*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- IESALC (2006). *Informe sobre la Educación Superior en la América Latina y el Caribe. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: IESALC.
- López, L.E., Machaca, G. (2007). Acceso indígena a la educación superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 2, 13-62.
- Machaca, G. (2009). Pueblos indígenas, educación y transformación en la universidad en Bolivia” A: López, L.E. (Ed.) *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Fundación PROEIB.



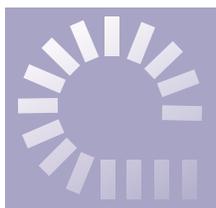
- Martínez Cobo, J. (1986). *Study of the Problem of Discrimination Against Indigenous Populations*. New York: United Nations.
- Najarro, M. (2011). Los estudiantes Hatun Ñan en el contexto universitario. A: Ansión, Juan (Coord.). *Caminos de Interculturalidad*. Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
- OEA (2003). *Estrategias y materiales para la retención escolar*. Argentina: OEA.
- OIT (1989). *Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Ginebra: OIT. Disponible en <http://goo.gl/v849o>
- Ossola, M. (2010). Pueblos indígenas y Educación Superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta (Salta, Argentina). *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 8, 87-110.
- Pedroza, R., Villalobos, G., Farfán, C. y Navarrete, E. (2006). *Políticas compensatorias para la educación superior en 10 países de América Latina*. México: Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, Universidad Autónoma de México.
- Reuca, A. (2010). Hogares Estudiantiles Mapuche y Centros de Desarrollo Socioculturales: El ejercicio de la autonomía educativa de un pueblo en su proceso de inclusión. *ISEES*, 8, 57 – 70.
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de Maestría. Dir. Dra. GARCÍA DE FANELLI, Ana, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO- Sede Académica Argentina.
- Robles, C. (2009). Pueblos indígenas y programas de transferencias con corresponsabilidad. Avances y desafíos desde un enfoque étnico. *Serie Políticas Sociales*, 156, 3-57.
- Sánchez, F., Quirós, M., Reverón, C., Rodríguez, A. (2002). Equidad social en el acceso y permanencia en la Universidad pública determinantes y factores asociados. *CEDE*, 16, 1- 48.
- SITEAL (2012). *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Argentina: IPE-UNESCO/OEI. Disponible en <http://www.siteal.ipe-oei.orgok>
- Schemelkes, S. (2003). *Educación Superior Intercultural*. El caso de México. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Tinoco, M. (2011). Trayectorias académicas de estudiantes indígenas de la URACCAN Recinto Bilwi. *Ciencia e interculturalidad*, 9(4), 84-100.
- Villasante, M. (2007). La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAAC. A: ANSIÓN, Juan y TUBINO, Fidel (Eds.). *Educación en ciudadanía intercultural*. Perú: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.



Weise, C. (2004). *Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. Cochabamba: IESALC – UNESCO.

Zavala, V., Córdova, G. (2010). *Decir y callar. Lenguaje, equidad y poder en la universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Zapata, C. (2009). Indígenas y educación superior en América Latina: Los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 5,71-97.



La inclusión social despojante, el multigrupo y la co-visualidad. Conceptualizando a partir de las experiencias

Ana Yineth Gómez Castro¹
Universidad Nacional de Colombia

1. Introducción

Me vinculé desde el año 2012 a la Escuela de Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia como asistente del equipo responsable del Proyecto *Medidas para la inclusión social y equidad en instituciones de educación superior en América Latina* (MISEAL) subvencionado por la Unión Europea a través de la convocatoria Alfa III. En estos años con el proyecto “he explorado” la construcción social de las diferencias y las desigualdades, consintiendo mi interés por merodear en las significaciones sociales de “las discapacidades”. En medio de ése campo, me han atraído particularmente los ojos, las miradas y la visualidad, encontrando que el uso de la vista ocupa un lugar privilegiado en nuestras sociedades.

También “he conversado” con personas que se han situado a sí mismas o han sido situadas en lugares de subalternidad dentro de algunas clasificaciones sociales jerarquizadas, lo que les ha hecho vivir desigualdades desde la experiencia del “diferente”. Han ocupado el lugar de las personas “incluidas”, teniendo que renunciar a un punto de vista propio, o aceptando que éste se archive sistemáticamente en anaqueles invisibilizados. Trabajar con ellos y ellas ha sido desencadenante, y ha generado estrategias metodológicas y apuestas políticas que reflejan lo aprendido y desaprendido en este deambular, que por fortuna no ha sido solitario.

Así, en el cruce de dichas exploraciones y conversaciones han surgido el multigrupo² y la co-visualidad. Por ello, escribir esta comunicación es hacer una pausa en el camino para atesorar apuntes y es un esfuerzo por conceptualizar

1 aygomezc@unal.edu.co

2 El nombre retoma sus referentes más próximos en las propuestas de Leslie McCall (2005).



a partir de estas dos experiencias.³ Partiré pues, (apartados 2 y 3) problematizando la inclusión social. Señalaré cómo opera lo que he llamado la inclusión social despojante, y concentraré la atención en la relación entre lo diferente y lo referente. Teniendo este panorama, posteriormente mostraré cómo se llevaron a cabo el Multigrupo (apartado 4) y la Co-visualidad (apartado 5) recogiendo los aportes que ofrecen a la investigación y acción con la perspectiva interseccional, y al hacer frente a las diferencias y a las desigualdades sociales.

Todo el texto está cargado de expresiones sobre el mundo de lo visual y la trashumancia, porque considero importante reparar en “el punto de vista” desde el cual se justifica, se entiende y se toman medidas de inclusión social, pues estos puntos de vista tienen consecuencias reales en las vidas de las personas que estamos involucradas en dichos procesos. Poner en práctica el multigrupo y la co-visualidad implica un movimiento, es decir, un cambio en el lugar desde donde conocemos y vemos a otras personas, e implica también una movilización, es decir, un cambio en el lugar desde donde nos conocemos y nos vemos a nosotres mismos.⁴

2. “No sólo se ve con los ojos”. Referentes, puntos de vista dominantes, visualidades negadas o desautorizadas

*Tus ojos volcán de tu alma
escupen verdades que sangran*
(Canción “Tus ojos”, Los Cafres)

Una fundación humanitaria que promueve el desarrollo de los individuos y las naciones sostiene las siguientes frases: “El 80% de la ceguera mundial se puede evitar.”; “Los tratamientos para la prevención y curación de la ceguera son los más efectivos y eficaces de todas las intervenciones en salud.”; “En los países pobres, por cada dólar que se invierte en prevenir que alguien se quede ciego se generan más de 4 dólares de beneficio económico.” (Ulls del món, consultado en web el 22.09.2014).

Si reemplazamos “la ceguera” por otros lugares sociales, estas frases no podrían circular sin generar rechazos, por ejemplo: “El 80% del nacimiento de hombres en el mundo se puede evitar.”; “Los tratamientos para la prevención y curación de la homosexualidad son los más efectivos y eficaces de todas las intervenciones en salud.”; “En los países pobres, por cada dólar que se invierte en prevenir que alguien se haga viejo se generan más de 4 dólares de beneficio económico.”

Esta misma Fundación, que lucha contra la ceguera evitable argumenta su quehacer así: “Devolver la visión a las personas es el primer paso para que puedan verle un futuro a sus vidas. Y también otra

3 Entiendo “la experiencia” como algo que ocurrió en nuestras vidas, que involucró nuestros cuerpos y como algo que senti-pensamos; también entiendo “la experiencia” como aprendizajes que se acumularon en nosotros y nosotras, y van trastocando comportamientos a partir de aquello que vivimos.

4 La “e” fue usada por las personas que hicieron parte del Multigrupo para reivindicar posibilidades de identidad por fuera de las categorías fijas preestablecidas.



forma de combatir la pobreza: mirándola a los ojos.” (Ulls del món, consultado en web el 22.09.2014). Sustentando las primeras frases y estas declaraciones, hay un paradigma que supone un referente de “el humano” y de “el desarrollo” que construye la ceguera como indeseable y entorpecedora del progreso. Justamente la intersección de esos dos órdenes: el de “la discapacidad” y el de “la condición económica” conforma un nodo en ése paradigma. Específicamente estos dos órdenes, además de contar con un aparato social que busca incluir a las personas que “se ubican” en los renglones más bajos de dichas clasificaciones, tienen la particularidad de contar, aún, con aparatos sociales legales y legítimos que buscan prevenir “la discapacidad” y erradicar “la pobreza”. Hay un sistema de expertos (as), instituciones y recursos que todos los días “luchan” por reducir la cantidad de “pobres” y “discapacitados” procurando que quienes ya lo “son” dejen de “serlo”, y previniendo que hayan más de ellos y ellas en el mundo. No es así con otros órdenes de poder como el de la sexualidad o el étnico, por ejemplo. Resulta ya inconcebible en muchos países la existencia de aparatos sociales legales y legítimos dedicados a erradicar la homosexualidad o la etnicidad.

En un texto sobre Epistemología y Violencia, Carmen Magallón señala que

La raíz más perniciosa de toda violencia es aquella que está arraigada en supuestos que la convierten en invisible. Son supuestos que diluyen las manifestaciones de la violencia en el entramado de lo normalizado en una cultura. Esta normalidad conforma las mentalidades y las reproduce, haciendo visibles unos hechos e impidiendo ver otros. (Magallón, 2005: 33).

Siguiendo el planteamiento anterior, una forma determinada de ver, entender e interpretar el mundo en una época y lugar, está condicionada por un conjunto de conocimientos que le dan sentido, y esto podría entenderse como una episteme. Así, la epistemología busca comprender las formas mediante las cuales los seres humanos “conocemos” y cómo validamos esos conocimientos. La epistemología es objeto de mi interés porque permite abordar tanto las esferas de la diversidad de formas de conocer, como las esferas de los desiguales valores que asignamos a esas formas de conocimiento. Es necesario entonces volver la mirada sobre los sistemas escolares que producen ciencia y reproducen conocimientos, aceptando que los conocimientos condicionan formas de entender el mundo, y sabiendo ya que éstas, tienen efectos reales y materiales en la vida de las personas.

El modo como actualmente vemos, entendemos, y hemos construido “el mundo” está basado en un conocimiento desde los ojos, no porque las personas ciegas no tengan una forma particular mediante la cual “conocen”, y un conocimiento así situado, sino porque hacerlo con los ojos ha dominado la producción de conocimiento mediante el epistemicidio de otras visualidades. No insisto en que las personas ciegas pueden llegar a ver, desde un discurso médico/tecnológico, tampoco reclamo en esta ocasión ajustes y accesibilidad para incluir a las personas ciegas (aunque entiendo claramente que el problema no es que no vean con los ojos, sino que el mundo está hecho para quienes tenemos esa particular forma de ver); mi invitación es a descubrir que no solo se ve con los ojos, que no solo se conoce con la vista, que se puede ver con las manos, con los sonidos, con la piel, con los pies. Esta lucha no está pues en el campo del ver o no ver, sino que crea un campo propio, el de las múltiples visualidades en donde ya no hay un referente.



Sandra Harding (1993:123) trabajando en torno a “las epistemologías del punto de vista feminista” escribía:

Cuando dejamos de pensar en las epistemologías occidentales modernas como en un conjunto de datos filosóficos, podemos empezar a examinarlas, en cambio, como estrategias históricas justificantes, como modos culturalmente específicos de construir y explotar los significados culturales en apoyo de nuevos tipos de enunciados de conocimiento. Después de todo, la legitimidad de las justificaciones teológicas que, en otro tiempo, se presentaban como enunciados y prácticas científicas (y matemáticas) cesó más tarde a causa de los enunciados y prácticas de la ciencia moderna.

Los estudios decoloniales han contribuido a entender como la ciencia, las epistemologías occidentales modernas y el sistema escolar han sido primordiales para generar un episteme patriarcal, colonial, normalizador de cuerpos y sus usos, racista, adultocéntrico, etc. que crea puntos de vista dominantes. Desde este artículo y la co-visualidad diría que también, invisibiliza algunas visualidades.

Tiene sentido entonces promover medidas para la inclusión social de los grupos sociales que han permanecido históricamente excluidos de la universidad (entendiendo ésta como un lugar privilegiado de producción de conocimiento autorizado dentro de los sistemas educativos); e históricamente excluidos de la escolarización (entendida como un mecanismo de movilidad social que interviene en la distribución de empleos, salarios, y capitales culturales, económicos y sociales). Sin embargo, ¿desde qué punto de vista se hace inclusión social? ¿Qué lugar se asigna a las formas de conocer y al conocimiento propio de quienes son incluidos? ¿Cuándo incluir es subsumir en una forma dominante? ¿La universidad permite diálogos entre epistemes? ¿Cómo se regula esa producción de conocimiento? ¿Qué tipo de conocimiento se produce? ¿Quiénes participan en esa producción? ¿Con qué condiciones se participa y se produce? ¿Qué efectos tiene ése conocimiento en la configuración de determinadas epistemes dominantes y epistemologías justificantes?

3. “La población CDV⁵ no tiene visión”. La intervención a “las poblaciones” desde la inclusión social despojante

*Ya nadie sabe ser feliz a costa del despojo,
gracias a ti y a tus ojos.*

Canción “Ojos color sol”, Calle 13 y Silvio Rodríguez

Considero que lo llamado “otro”, “diferente”, “alternativo” o “distinto” es presentado como variación o negación de un modelo dominante, lo cual mantiene relaciones asimétricas, al implicar el

5 Sigla usada en Colombia en algunos ámbitos de la administración pública para abreviar la referencia a las personas con discapacidad visual.



dominio de un referente gracias al cual se “es” mediante su negación.⁶ Desde las características que actúan como horma, se califica lo que *es* “diferente” de tal referente, y se identifica a “otros” respecto de dicho modelo. Los órdenes de poder actúan produciendo en los imaginarios y en las prácticas, jerarquizaciones de acuerdo con la proximidad o distancia que se mide frente al referente que produce a “los y las diferentes”, es decir, hace existir respecto de sí mismo a esos “otros y otras”. Quien ostenta el lugar de privilegio concede al “otro” la posibilidad de ser, si y solo si, éste lista un conjunto de particularidades respecto del referente gracias a las cuales puede “ser diferente”.

Incluir es una idea que encierra un ejercicio de poder. Incluir es poner algo dentro de otra cosa, hacerlo “ser parte de”, implica que aquello que se incluirá, ha de ser contenido en aquello donde se incluirá. Algunas formas de hacer inclusión social se sustentan en suplir la necesidad de algunos, permitiéndoles ser parte de algo. Sin cuestionar los lugares de privilegios, se autoriza de manera condicionada el ingreso de “otros” que necesitan acceder.

Persistir en la inclusión social acrítica como mandato moral, es posar las miradas en esas otredades que necesitan ser incorporadas a los mercados educativos, laborales y de participación ciudadana, como una manera en que los grupos dominantes que han actuado como referentes válidos y validadores, compensen exclusiones históricas. Conlleva usar las formas y los espacios permitidos de acción, reproducir roles tecnocráticos que validan o silencian voces y experiencias. La violencia epistémica está en la base y refuerza un paradigma imbricado de opresiones, en el que se resuelve de antemano cuál, en qué sentido y hasta dónde es permitido un paliativo.

Lo que señalo como “inclusión social despojante”, actúa desde ese punto de vista. Insisto en que esta no es una discusión del mundo de las ideas, el lenguaje o el mero reconocimiento, pues los paradigmas y las construcciones o imaginarios sociales producen prácticas, modelan comportamientos y efectivamente despojan de posibilidades de ser, de hacer y de estar.

En el andamiaje despojante se pueden identificar supuestos asimétricos sobre quién, por qué, y cómo se hace inclusión social. Estos supuestos asimétricos entorpecen la interacción franca y desprevenida, produciendo en su lugar la intervención experta que media arrogante entre los y las agentes involucradas.⁷ Esta es una manera de hacer inclusión social que despoja a las personas implicadas de la posibilidad de conocer a sus interlocutores e interlocutoras sin la intrusión de roles distorsionantes; y a la vez nos despoja de la oportunidad de re-conocernos a través de la experiencia de él o la co-participante. En esta forma de hacer inclusión social se pierde la oportunidad de aprender viendo al “otro” como un legítimo “yo”, pues se ve a la otra (o) y a sí misma (o) a través de preconceptos que modelan los comportamientos.

6 El primer esbozo de esta idea de superar lo “otro” lo aprendí del sociólogo Santiago Peña Herrera cuando intentábamos describir cómo es la universidad que queremos.

7 La reflexión sobre la distinción política entre la interacción y la intervención la aprendí de Cindy Caro Cárdenas quien vive su profesión de Trabajadora Social con reflexividad.



El primer supuesto que opera en la inclusión social del despojo es sobre el quién: en las prácticas están establecidos roles para quienes producen y ejecutan medidas para la inclusión, que tienen el conocimiento necesario para desempeñar esta tarea, y se miran y son mirados y miradas como “expertas”. Corresponde a ellos y ellas una labor activa, directiva, orientadora en el proceso. Por otra parte, separados de estos primeros roles, están los “grupos minoritarios”, las “poblaciones beneficiarias”, los “grupos vulnerables”, etc. Generalmente son construidos de antemano mediante estadísticas, y en el lenguaje se les identifica con siglas como “CI”, “PCD”, “LGBTI”,⁸ mostrando cierto entendimiento generalizante, que diluye la heterogeneidad y les crea como objetos de intervención.

El segundo elemento tiene que ver con el ¿por qué de la inclusión social? y supone entender a “los grupos minoritarios” como necesitados y carentes. Se les asocia exclusivamente al padecimiento, al sufrimiento, a la imposibilidad, y en muchos casos se entienden como grupos débiles cuyo peso es cargado por el resto de la sociedad en un esfuerzo por facilitarles la “rehabilitación”, la “reinserción”, la “readaptación” o la “inclusión”. De manera que la inclusión social del despojo supone *su* necesidad y “nuestro” poder para compensarlos.

Otro supuesto asimétrico es sobre el ¿cómo se debe hacer la inclusión social?: generalmente se asignan lugares de pasividad a “los grupos vulnerables”, lugares desde donde no tienen posibilidad de orientar acciones que re-dirijan los procesos. Su participación es consultiva pero sin incidencia: se les pide que asistan a reuniones de socialización, talleres de capacitación, talleres de sensibilización, en los cuales están previstos de antemano los límites de su participación, y el efecto que pueden tener sus iniciativas es reducido en el desarrollo del proyecto. La intervención es una forma de hacer inclusión social que reproduce desigualdades y refuerza asimetrías cognoscitivas. Generalmente la intervención exige guías y manuales que señalen de manera precisa un procedimiento a ejecutar paso a paso, y requiere una planeación detallada que controle lo que se hará, su orden, la forma como se medirá su efectividad, y por supuesto, una elaboración previa, rígida y concreta de los resultados que se espera obtener. Desde el despojo, los protocolos advierten la manera indicada de proceder y cómo debe responder el grupo intervenido.

Entreviendo los efectos de una inclusión despojante, amparada en un punto de vista del referente-diferente, prefiero decir que las experiencias que no corresponden al referente son “propias”, queriendo afirmarlas en sí mismas y por su exclusiva fuerza. Encuentro más riqueza en conocer y dar contenido a lo propio en afirmativo, que en continuar caracterizando lo diferente en negativo. Desde este punto de vista que sostiene la existencia de unos referentes dominantes y unos diferentes excluidos, se crean unos “incluidos” que contienen en sí mismos la ontología de “diferentes” y que son despojados de un lugar “propio” por fuera de esta lógica.

¿Qué hay con las particularidades del referente? ¿Es posible afirmarse desde lo propio y no desde un modelo? ¿Se puede cambiar o transformar relaciones desiguales dando un lugar a los y las excluidas? ¿“Dar un lugar” es en sí mismo afirmar un dominio? ¿Y si empezamos por dar otro

8 Las tres siglas abrevian respectivamente: Comunidades indígenas, población con discapacidad, y Lesbiana, gay, bisexual, transgénero, e intersexual.



lugar al referente desde donde deje de ser tal, y a su vez deje de existir el diferente? ¿Quiénes son los y las llamadas a agenciar esos cambios?

La identidad continuará siendo una trinchera mientras la pelea por las condiciones materiales de vida siga dependiendo de “ser”. Estamos en una lucha desigual de fuerzas que nos obliga a agazaparnos tras murallas de identidades rígidas, permanentes y defensivas para “acceder”. La perspectiva interseccional, entendida como un enfoque analítico y político “que pone de presente la articulación que se da entre las distintas formas de dominación, que son experimentadas según las características sociales de los grupos a los que les atañe.” (Consejo Superior Universitario, 2012: artículo 2) puede ponerse frente a la postura poblacional que agrupa a los diferentes para intervenirles, pues desde la interseccionalidad se entiende que “cada actor social, es producto de la intersección de relaciones de clase, género, etnia y edad, entre otras y, que para resolver o enfrentar más fácilmente su condición de vulnerabilidad, busca crear sinergias entre estos diferentes grupos o movimientos sociales”. (Ídem.)

Así, en tanto usos de la perspectiva interseccional, el multigrupo y la co-visualidad desafían tanto al punto de vista del referente-diferente, como a la inclusión social del despojo. Permiten hacer porosas las fronteras entre identidades, dinamizan y complejizan el “ser”, y generan mismiedad:⁹ lo común, la aproximación al otro como un legítimo yo. Trenzan movimiento y movilización para actuar como atajos hacia un lugar propio. El multigrupo y la co-visualidad son pues experiencias que ofrecen respuestas a las preguntas que emergieron en este apartado, en los siguientes mostraré cómo.

4. ¿Cómo es la visualidad de una persona ciega? ¿Cómo es la visualidad de una persona usuaria de ojos que ven?

El multigrupo como una potente mirada *propia*

Yo soy la vida que ya tengo

Tú eres la vida que me falta (...)

Dame la mano y vamos a darle la vuelta al mundo

Canción “La vuelta al mundo”, Calle 13

El multigrupo es tanto un sustantivo colectivo como un verbo con determinados fundamentos que se ponen en práctica con intereses investigativos-analíticos, y accionantes-políticos. Ha tenido primero una existencia en la práctica y de allí hemos ido construyéndole una definición abstracta.¹⁰

9 La reflexión sobre la mismiedad la aprendí de Anderson Henao Orozco quien experimenta casi a diario la especial solidaridad que despierta en borrachos, habitantes de la calle, ladrones y vendedores ambulantes, quienes quizás al vivir la experiencia del “diferente” desde otros lugares periféricos de la sociedad, muestran empatía frente “su discapacidad”.

10 Su réplica y conceptualización ha sido un empeño compartido con la Dra. Dora Munévar, co-equipera en este emprendimiento y coordinadora del Proyecto MISEAL en Colombia durante el año 2013. Somos co-autoras de “Rutas posibles desde el Sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación” producida en el marco de MISEAL en 2014.



Desde la experiencia concreta, el multigrupo como sustantivo es un grupo diverso conformado por seis estudiantes que ingresaron a la Sede Bogotá de la Universidad Nacional de Colombia mediante alguno de sus Programas de Admisión Especial (PAES),¹¹ o cuya experiencia universitaria estaba muy cercana a la política institucional para la inclusión de personas con discapacidad¹² o a la política institucional de equidad de género e igualdad de oportunidades para mujeres y hombres.¹³ El grupo resultó en nueve personas, incluyendo también a dos estudiantes de admisión regular (que se unieron de manera voluntaria), y a la facilitadora quien a su vez hacía las labores de asistencia del Proyecto Miseal.

En el multigrupo estuvieron presentes a través de los y las ocho estudiantes participantes: cuatro programas de admisión especial (integrantes de comunidades indígenas, mejores bachilleres de municipios pobres, mejores bachilleres del país, habitantes de las fronteras Amazonía, Orinoquía y Caribe donde la institución tiene sedes de presencia nacional, mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal) y la admisión regular, tres facultades (Derecho y Ciencias Políticas y Sociales, Ciencias Humanas, Medicina), seis programas académicos (Doctorado en Filosofía, Terapia Ocupacional, Ciencias políticas y sociales, Antropología, Fonoaudiología, Trabajo Social), el pregrado y el postgrado, edades entre los 18 y los 29 años, tres hombres y cinco mujeres, sexualidades no normativas y heterosexuales, una persona ciega y siete que ven con los ojos, condiciones económicas diversas, y un estudiante indígena, una estudiante afrocolombiana y seis estudiantes mestizos(as).¹⁴

Su vinculación como estudiantes auxiliares al proyecto Miseal fue por tres meses, con dos objetivos: hacer un análisis sentido, procurando comprender desde la interseccionalidad las experiencias de sus pares (otros y otras estudiantes de la sede Bogotá que ingresaron a través de la admisión especial o que enfrentan “situaciones discapacitantes”¹⁵ en su vida universitaria), y generar recomendaciones a la UNAL para mejorar las medidas de inclusión y equidad vigentes de las cuales son destinatarios/

11 La Universidad Nacional de Colombia cuenta con seis programas de admisión especial que buscan favorecer el ingreso diferencial de aspirantes que hacen parte de grupos priorizados. Munévar y Gómez (2013) recuentan que en los ochentas se crearon PAES a favor de integrantes de comunidades indígenas (1986) y de los y las mejores bachilleres de municipios pobres (1989); en la siguiente década a favor de mejores bachilleres del país (1990); durante el primer decenio del siglo XXI se favoreció a aspirantes en las sedes de presencia nacional (2007) y a mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal (2009); y recientemente, en el año 2012, a favor de víctimas del conflicto armado interno en Colombia.

12 Acuerdo 036 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero), Consejo Superior Universitario, “Por el cual se establece la política institucional para la inclusión educativa de las personas con discapacidad en la Universidad Nacional de Colombia”.

13 Acuerdo 035 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero), Consejo Superior Universitario, “Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia”.

14 Es una categoría enmarcada en un orden social de pureza racial que se ha usado desde la colonia para nombrar la mezcla de razas. Actualmente se asocia con el grupo mayoritario en el orden racial. En el más reciente Censo general realizado en Colombia (2005) la categoría “mestizo” no se incluye como una opción en la pregunta por la pertenencia étnica, de manera que quienes no se reconocen como Indígena, Rom, Raizal del Archipiélago de San Andrés, Palenquero(a) de San Basilio, Negro(a), mulato(a), afrocolombiano(a) o afrodescendiente, se registraron como “Ninguno de los anteriores”.

15 Uso esta expresión elaborada por el Multigrupo, para señalar que “la discapacidad” no está en el individuo construido como “diferente” sino que se crea en la situación, entendida como el entramado de características personales significadas, orden de poder desde donde se clasifica, jerarquiza y se asignan sentidos, y entorno físico producido desde un referente dominante.



as. Trabajamos entre junio y febrero de 2013, nueve meses de los cuales seis fueron voluntarios, y los resultados se presentan en el libro “Situando y sintiendo experiencias estudiantiles. Aportes para una universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional” (en prensa) en el que los y las estudiantes participantes son co-autores/as.

Desde lo abstracto y como sustantivo colectivo, el multigrupo es un grupo diverso de personas intencionalmente seleccionadas de acuerdo con su ubicación social en algunos órdenes de poder explicitados, buscando reunir un espectro amplio de experiencias situadas de acuerdo con cada uno de los marcadores de diferencia que se analizarán. Se invitan pues, respecto de cada uno de los marcadores de diferencia,¹⁶ varias personas que encarnan un abanico que va desde lugares de referencia que pueden darles privilegios, hasta lugares de diferencia que pueden darles desventajas.

El criterio para asignar lugares de referencia o diferencia y suponer privilegios y desventajas ha de ser alguna o algunas medidas (políticas, programas, normas) de inclusión social o equidad de las cuales son o no “beneficiarias” las personas. Así, cumplir con los requisitos establecidos para hacer parte de la “población beneficiaria” le ubica dentro de la diferencia, y supone experiencias de desventaja respecto de un “no beneficiario (a)” que al ser referente no “necesita” ser incluido, y supone experiencias de privilegio. Inicialmente es necesario partir de los supuestos establecidos por dichas medidas para posteriormente durante el trabajo, problematizarlos.

Desde lo abstracto y como verbo, el multigrupo es una forma de trabajo horizontal que propone al grupo: 1) Llegar a un fin empoderante tal como hacer evaluación, o hacer balance de la medida de inclusión o equidad que les convocó; o elaborar recomendaciones a dicha medida; o construir lineamientos para investigar en torno a dicha medida o el problema que ésta intenta resolver; 2) Usar para ello sus propias experiencias situadas y la perspectiva interseccional; y 3) Definir el rumbo autónomamente mediante la reflexividad. Entonces el trabajo con el multigrupo es una invitación a caminar como iguales conversando sobre nuestras experiencias situadas y la interseccionalidad, en un camino que se va inventando reflexivamente por el grupo, para llegar a un fin propositivo, o de autoridad, o de empoderamiento que haga temblar los supuestos de pasividad o carencia.

Para profundizar en la forma como trabaja el multigrupo, presentaré algunas de sus características:

Interseccionalidad encarnada: siguiendo las pedagogías feministas (Korol, 2010; Pañuelos en rebeldía, 2007; Secretaría de equidad de género para las mujeres, 2011) el insumo principal con el que cuenta un multigrupo para desarrollar sus análisis es la propia experiencia situada de quienes hacen parte del grupo. Constantemente se nutren o contrastan los análisis abstractos inspirados en lecturas que ellos y ellas mismas provisionan, con las vivencias diversas propias y de los y las interlocutoras. El entendimiento de la perspectiva interseccional se complementa con lecturas teóricas y con lecturas de la realidad diaria. Hablar de tal o cual orden de poder o estructura de opresión o relación de dominación es hablar también de nuestras trayectorias de vida.

16 Para el proyecto MISEAL en particular son 6: sexo/género, discapacidad, edad, raza/etnia, condición económica y orientación sexual.



Gracias a encarnar múltiples intersecciones, el grupo problematiza la universalidad del referente y la particularidad del diferente. Se dinamizan los “nosotros” y los “ellos”, considerando que cada uno y cada una se puede ubicar simultáneamente en una variedad imbricada de lugares sociales, de acuerdo con múltiples marcadores de diferencia; de manera que una misma persona podría actuar como “oprimido” por “ser” sordo, como “opresor” por “ser” hombre, como “oprimido” por “ser” viejo, y como “opresor” por “ser” heterosexual. O mejor, podría actuar como un hombre sordo viejo heterosexual de acuerdo con los sentidos que esas características juntas tengan en él -o ella- y conforme al contexto en que vive.

Así mismo, las categorías de “grupos oprimidos” y “minorías” se cuestionan. Se interpela a sí mismo y a sus compañeros y compañeras ¿cómo se es nombrado por la medida inclusiva? y ¿Cómo se es caracterizado según los requisitos que construyen “la población beneficiaria”?, ¿cómo se auto-reconocen las personas desde sus experiencias?, ¿cuáles son las marcas sociales que significan particularidades? ¿Cuáles son las resistencias o disidencias frente a esas marcas?, y ¿cuáles las potencialidades políticas que encierran las particularidades? Al reconocer en el otro y en sí misma (o) tanto privilegios como desventajas dependiendo de las situaciones, se critican las identidades rígidas y univocas, y su labor diferenciadora y esencializante; a la vez que se vislumbra “lo común” como potencialidad política para cambiar relaciones, no personas.

Siguiendo las premisas de la perspectiva interseccional se centran los análisis en las relaciones, de manera que en el multigrupo no hay personajes antagónicos enfrentándose, sino un grupo diverso deliberando sobre las relaciones sociales que significan sus características produciendo desigualdades. Lo relacional cuestiona lo ontológico.

Autonomía: el grupo de participantes desconoce la perspectiva interseccional, y tiene poca relación con el estudio de la inclusión social y la equidad, sobre todo quienes cursan carreras del área de la salud. La sensación de encrucijada como espacio no cómodo, como curiosidad, como desafío y como oportunidad toma mayor fuerza cuando se da al grupo la libertad y a la vez la responsabilidad de caminar su propio recorrido, pues no se establecen previamente contenidos, lecturas o charlas magistrales para enseñarles algo, sino que han de ser ellos y ellas mismas quienes se formen de acuerdo con los intereses y las necesidades de aprender, que van surgiendo de las discusiones. El trabajo del multigrupo no es planeado, genera incertidumbres, pues en la educación tradicional todo se muestra controlado y esperado, hay poco espacio para la creación o auto-determinación. Por su parte en el multigrupo se invita a no proyectar previamente pasos adelante, sino a reflexionar sobre el paso anterior para orientar así el siguiente. Tampoco hay una evaluación o monitoreo que vigile o mida los avances y retrocesos, pues se cultiva la autonomía del grupo.

Horizontalidad y facilitación: las relaciones al interior del multigrupo evitan reproducir lugares fijos y adscritos de liderazgo o autoridad. Se trata de conversar, de permitirse hablar a sí mismo (a) y oír a los y las co-participantes procurando descargarse de preconcepciones sobre “el otro” y “la otra” y sobre “sí mismo (a)”. La facilitadora no puede ser una experta en estos temas, su labor no es la de dirigir las sesiones, ha de participar en las discusiones del grupo, facilitar los espacios



y equipos necesarios, y alentar la exploración permanente aprovechando las distintas áreas de conocimiento, y formas de conocer que reúne el grupo. De forma dialógica y deliberativa se tejen los análisis, y se despiertan tanto polifonías como equifonías¹⁷.

La facilitadora no debe relacionarse con el grupo de manera objetiva, el Multigrupo no le exige la preparación de preguntas orientadoras ni habilidades para pilotear un proceso dirigido desde afuera con objetividad, pues su propósito no es extraer información como en el caso de un grupo focal. En el Multigrupo la facilitadora vive un proceso de descubrimiento a la par con los y las demás participantes. Por otra parte, agudizando diferencias frente a un grupo de discusión, los resultados del trabajo en Multigrupo no son producidos a posteriori por investigadores externos que procesan datos a espaldas de los y las participantes, sino que están en manos de ellos y ellas mismas, quienes les van construyendo de manera reflexiva durante el proceso. Finalmente, en el Multigrupo no se tratan de controlar las diferencias de poder entre las personas participantes, pues su manifestación es útil para las reflexiones, las asimetrías presentes se analizan en el grupo y llegan a potenciar posibles alianzas políticas entre grupos subalternizados.

Sentí-pensar: es un concepto proveniente de los pescadores colombianos acuñado por el sociólogo también colombiano Orlando Fals Borda¹⁸ (1979, 1981, 1984), y retomado por el escritor uruguayo Eduardo Galeano (1989: 89) que cuestiona una enseñanza basada en la escisión entre la razón y el corazón y busca una educación que no descuartice a quienes participan en ella. Este modo de acercarse a la investigación y al conocimiento que privilegia las emociones, favorece las amistades, despierta humores y jovialidad, resulta ser una manera de aprender que inscribe lo aprendido en la experiencia y no en la memoria racional. Esta formación generó una relación con el conocimiento desde la curiosidad y la sed de descubrir, alejada de obligaciones y disciplinamientos. Como consecuencia, el grupo laboraba semanalmente más horas de las previstas, y extendió seis meses más el trabajo de manera voluntaria.

Descubrimiento del trabajo colectivo: lo que quizás empieza como un trabajo individual que se entreteje en las sesiones grupales, poco a poco se va convirtiendo en un trabajo colectivo. El ir y venir por las experiencias, áreas del conocimiento, marcas sociales vividas, etc. hacen que el trabajo individual sea incompleto, y que se necesite la discusión colectiva para considerar los planteamientos y generar avances. Se parte de entender que el punto de vista propio es parcial, particular, y que se enriquece en el diálogo con otros puntos de vista.

Validez de resultados: en el multigrupo las personas participantes tienen en sus manos el producto mismo del ejercicio, no se les invita a conocer los avances o resultados, ni se les consulta sobre un determinado proceso en curso. En el multigrupo el producto del trabajo del grupo es autorizado, válido y empoderante. Además, en el trabajo con multigrupos no se establece a priori un resultado esperado concreto, sino que su fin es dinámico, se van cosechando los resultados en el camino y después de terminar se siguen atesorando aprendizajes.

17 Este concepto lo aprendí de la socióloga guatemalteca Ana Lucía Ramazzini. Se refiere a escuchar diversas voces y a que los discursos de unos y otras sean considerados con igual validez.

18 Puede ampliarse en <https://www.youtube.com/watch?v=LbJWqetRuMo&feature=youtu.be>



Además de un diagnóstico cuantitativo y cualitativo de la situación de los y las estudiantes PAES “incluidas” en la universidad, y de la elaboración de recomendaciones al respecto, el multigrupo hizo algunos planteamientos interesantes que tomaré del texto que está en proceso de publicación:

Co-investigador@s y relator@s: como parte de la investigación llevada a cabo por el Multigrupo junto a sus pares, el grupo entendía a las personas que “entrevistaba” como co-investigadores y co-investigadoras y a sí mismos y mismas como relatoras (es), puesto que compartían con ellos y ellas la experiencia de admisión especial o de “discapacidad”. “Nos preocupaba especialmente esta relación por sentirnos pares y compartir las marcas de diferencia en los órdenes de poder establecidos.” (Multigrupo Proyecto MISEAL, en prensa). Por lo tanto buscaron abandonar en la práctica “un lugar de privilegio otorgado por la experticia, desde el cual se permite formular las preguntas, “aplicar” los instrumentos de investigación en el otro o la otra, y dar un lugar subalterno al otro u otra, entendiéndole como mero receptor (a), informante u “objeto” de investigación.” (Multigrupo Proyecto MISEAL, en prensa)

Conversaciones cordiales: reconociéndose como parte de la población a la cual se querían aproximar, y explicitando reparos frente a las entrevistas en profundidad, las personas integrantes del multigrupo optaron por hacer conversaciones cordiales:

La característica fundamental de esta herramienta es que el relator o la relatora también comparte su experiencia respecto a los temas preguntados. De esta manera, la situación se entendía como un intercambio de testimonios autobiográficos que se desarrollaba de manera cordial y muy cercana. Es un diálogo empático en el que ambas personas reflexionan y discuten en torno a sus propias experiencias. (Multigrupo Proyecto MISEAL, en prensa)

Micro relatos: una herramienta que usó el grupo para motivar la participación de otros y otras estudiantes que ingresaron por admisión especial o que vivían situaciones discapacitantes en la universidad, fue el poner extractos cortos de sus propias experiencias, firmados con su nombre, en pequeños papeles que repartían por toda la universidad y a través de redes sociales. De esta manera generaban confianza en las personas invitadas a compartir sus experiencias, pues “él o la investigadora” era la primera en mostrar sus vivencias.

Situaciones:

Del campo de estudio de la discapacidad, particularmente de los paradigmas detrás de los distintos modelos desde donde se ha entendido ésta, tomamos elementos poderosos que enriquecieron nuestros análisis. Según el modelo médico las limitaciones que vive “el o la discapacitada” son producto de “sus” deficiencias físicas, mentales, sensoriales y cognoscitivas, y por ello interviene cuerpos susceptibles de rehabilitación. Según el modelo social, las restricciones para la participación y las limitaciones en las acciones de las personas dependen de sus deficiencias puestas en relación con las condiciones del entorno social y físico en el que realizan sus actividades y participaciones; por ello, interviene los entornos. Entendemos entonces que la misma persona



puede “estar” discapacitada o no, dependiendo de las características del entorno (insistimos, no únicamente físico sino también social) en el que se desenvuelva. De esta manera llegamos a preguntarnos si, respecto a otras clasificaciones sociales como raza, género y edad, quitando las marcas sociales de diferencia de las personas y complejizando el entendimiento de “los entornos físicos y sociales”, podríamos hablar de situaciones racializantes, generizantes o etarizantes, por ejemplo. (Multigrupo Proyecto MISEAL, en prensa).

De esta manera se concentra la atención en las relaciones sociales que significan las características de las personas, y se desplaza del *ser* el origen de las diferencias. Así también, con la idea de situaciones, el grupo mostraba posible que una misma persona viviera varios tipos de “situaciones” en las que primara uno u otro orden de poder, también simultáneamente. Las situaciones no se refieren sólo a desventajas, sino a todo lo que produce el dominio de una clasificación jerarquizante en determinada situación, desde la cual se entiende a las personas involucradas.

Amistad y Agencia: habiendo pasado ocho meses desde la última sesión, se ha mantenido una amistad en el grupo; de manera individual, según los recorridos que cada quien siguió, se ha ido replicando lo aprendido: una de las mujeres participantes impulsó la organización del Primer Coloquio “Mujeres y pensamiento filosófico” realizado en la Universidad El Bosque el 20 y 21 de agosto en Bogotá; uno de los hombres participantes fue elegido vocero de la población estudiantil “con discapacidad” y proveniente de otros lugares del país distinto a la capital, para interlocutar con autoridades académicas en medio de una situación coyuntural en la Facultad de Derecho y Ciencias políticas y sociales. Argüía que tal coyuntura no afectaba de igual manera a todas y todos los estudiantes, por lo cual debían tomarse medidas diferenciadas para impedir que la crisis agravara desigualdades preexistentes.

En la Facultad de Odontología actualmente se desarrollan dos multigrupos: uno estudiantil y otro administrativo, con el fin de trenzar diversidades humanas con quehaceres odontológicos. Este es el interés de una docente de la UNAL que se propuso en su tesis de Maestría en discapacidad e inclusión social transversalizar la perspectiva de la inclusión social en su Facultad; entre otras.

5. El potente cruce de miradas de un hombre ciego y una mujer que está aprendiendo a ver. La co-visualidad como enriquecimiento mutuo de visualidades.

*Reivindico el espejismo de intentar ser uno mismo,
ese viaje hacia la nada que consiste en la certeza
de encontrar en tu mirada la belleza...*

Canción “La belleza”, Luis Eduardo Aute

La co-visualidad es otra experiencia animada en el uso de la perspectiva interseccional que ofrece divergencias frente a la inclusión social despojante y desafía a las instituciones de educación



superior en particular a asumir desde otro punto de vista los procesos de inclusión social y el hacer frente a las diferencias y las desigualdades sociales.

Ánderson Henao Orozco, ha sido llamado “ciego” por el discurso médico desde los 14 años, y yo, Ana Yineth Gómez Castro, he sido usuaria de un par de ojos que ven; juntos hemos cuestionado lo obvio: “una persona ciega no ve”, “la visión de una persona sin discapacidad visual es irreprochable”; cada una y uno ha transvalorado los roles de “experta en inclusión social” y “población beneficiaria”; hemos desnaturalizado lo que socialmente se espera de nuestros ojos, y nos hemos alentado a consentir algo impensado: escudriñar en nuestras visualidades, descargándonos de privilegios y desventajas, capacidades y discapacidades adscritas per se a nuestro ser.

La co-visualidad es otra exploración desde la experiencia que hemos definido como un enriquecimiento mutuo causado por la conjugación de experiencias visuales. En la práctica de la co-visualidad se supera la asimetría presente en los ejercicios convencionales de descripción unidireccionales, producto de los cuales una persona ciega o con baja visión recibe información oral sobre un objeto, una imagen, un paisaje, etc. de una persona que tiene acceso al mundo escópico. En la co-visualidad, se pone en acción un diálogo que desborda la oralidad, en el que la participación activa de la experiencia visual de la persona ciega o con baja visión es determinante para particularizar la visualidad de él o la “vidente”, mostrar sus alcances, hacer emerger las potencialidades de la visualidad propia, y crear de esta manera una conjugación mutuamente beneficiadora.

Gracias a estas exploraciones hoy sabemos que Ánderson tiene una visualidad particular aunque el discurso médico y social ha afirmado lo contrario durante décadas. Hemos hallado que su visualidad es dinámica, usa filtros, no tiene sombras, ocupa otros órganos del cuerpo y recrea. También gracias a estas exploraciones hoy sabemos que Ana Yineth tiene una visualidad particular pese al discurso médico y social que ha afirmado su unicidad durante décadas. Es una visualidad estática por su sujeción a “la evidencia”, que usa exclusivamente los ojos, y sensible ante los cambios de luz. En esta investigación sentida, al margen del rigor académico, él y yo hemos ido descubriendo un referente hegemónico que invisibiliza la visualidad de quienes no ven con los ojos, negando de tajo su existencia. Referente que a la vez encumbra la visualidad de quienes vemos con los ojos, validando esta experiencia como perfecta, envidiable, única, completa, bendecida, normal, natural, e incuestionable.

En el siguiente fragmento de su tesis de maestría podría decir que Ánderson dismantela la inclusión social despojante, y al final, reclama un punto de vista propio:

Para la Organización Mundial de la Salud -OMS, tengo discapacidad visual, para el Instituto Nacional para Ciegos -INCI, soy Ciego, y para el Registro de Localización y Caracterización de las Personas con Discapacidad que consolida el Ministerio de Salud y Protección Social, hago parte de una población exacta de 367.290 colombianos que tenemos unos ojos que no corresponden a la norma biológica. (...) En el transcurrir de mi vida, he observado a múltiples instituciones ponerse delante de mí o sobre mí portando el remedio contra la indeseabilidad



de mi ceguera: la iglesia con los milagros, el Estado con las políticas gubernamentales y la universidad con los estudios en discapacidad, se han puesto sobre mí con su verdad a manera de intelectuales sabios nietzscheanos, construyendo saberes y realidades a costillas mías: sujetos que dicen quién soy, cómo debo ser, qué puedo decir, qué asumo tener, qué debo desear e incluso qué se necesita indagar sobre mí. No obstante, ahora soy yo, quien desde mi ceguera y desde la investigación social, va a ponerse sobre estas instituciones para rebatir su verdad y desnaturalizar la forma en que opera el discurso de la inclusión social de la discapacidad. (...) quiero significar que el sujeto de investigación soy yo, yo mismo y toda mi experiencia, y que en ese sentido, mi trabajo monográfico le apunta a observar a quien me observa, analizar a quien me analiza y determinar a quién me determina, ¡porque a mí también ellos me resultan interesantes! (Anderson Henao, 2014: 13)

Lo que se ha vuelto visible mediante este ejercicio es la fertilidad de propiciar acercamientos desde la “incompletud” de la experiencia “referente” en lugar de hacerlo desde la suficiencia de la experiencia “privilegiada”. Una vez más, como en el caso del multigrupo, la co-visualidad construye la necesidad de “avanzar en colectivo”, pues las elaboraciones individuales en solitario carecen de sentido en una exploración que es relacional.

Gracias a la co-visualidad ha tomado fuerza la necesidad de entender al “interlocutor (a) como un legítimo yo”, es decir, encontrar lo común en la experiencia y cuestionar la construcción de “la diferencia” concentrándose en lo relacional y no en lo ontológico; desde allí, el “ver” se desviste de su universalidad naturalizada, y se convierte en “ver con los ojos” como una posibilidad de ver entre otras que no dependen de la funcionalidad normalizada de esos órganos. Los ejercicios de “ponerse en los zapatos del otro” quedan cuestionados cuando la experiencia de él o la interlocutora proviene de una forma de conocer el mundo “propia”, de una episteme particular que es irreproducible poniéndose en sus zapatos. Generalmente uno ha vivido observando a “los otros” desde sí mismo (a), y cuando intenta ponerse en el lugar de esos “otros y otras” continúa viéndoles a ellos y ellas según la información que tiene de sus experiencias o lo que supone que sienten. La invitación de la co-visualidad es a verse a uno mismo desde la forma como lo ve él o la co-participante. Y si se quiere ensayar el ponerse en los zapatos de “otro (a)” entonces ha de ser para verse a sí mismo desde allí, no para continuar viendo al otro y la otra. Desde aquella perspectiva quizás los lugares de ventajas y desventajas y la co-responsabilidad social frente a la diversidad epistémica salten a la vista.

Otra enseñanza que ha emergido de la co-visualidad es el gusto de sentirse “descubriendo lo impensado” porque no se parte de paradigmas, o modelos o protocolos para afirmar o criticar, sino que se permite la divagación creativa y la transvaloración de lo obvio. Ahora, estamos llenando de contenido político y sentidos propios el “ser ciego” transvalorando ese lugar social. No ver con los ojos es apenas una propiedad entre muchas características propias.

¿Puede hablarse de interculturalidad con la “discapacidad”? ¿Dadas las formas particulares de conocer, y el tipo de conocimiento que se genera desde “la discapacidad” puede hablarse de



epistemologías propias? ¿La interculturalidad, la epistemología y la violencia cognoscitiva son cuestión exclusiva del orden étnico? ¿La Comunidad sorda que defiende la Lengua de Señas como su lengua materna, comparte costumbres e identidad, puede ser una etnia?

6. Reflexiones finales

El trabajo desarrollado en el marco del Proyecto MISEAL y la amplia suma de productos que deja, han permitido decantar algunos retos que deben asumir los sistemas de educación superior, las IES y quienes trabajamos en torno a la inclusión social. En esa perspectiva, el III y último Congreso Internacional del proyecto se dedicó a los “Nuevos Desafíos para la Inclusión Social y la Equidad en la Educación Superior”.

Un elemento central de esos nuevos desafíos tiene que ver con la relación entre expertos/as y poblaciones, con el cuestionamiento necesario a la manera como se llevan a cabo las medidas de inclusión social y lo que producen en la vida de las personas involucradas, con la relación entre academia y movimientos sociales, con la capacidad transformativa que las instituciones deben tener al comprometerse realmente con incluir para hacer posible la interculturalidad y no para homogeneizar frente a criterios dominantes, y por supuesto, el desafío propio de la educación superior que tiene que ver con explorar, reconocer, dialogar, aprender y dejarse modificar por epistemologías emergentes que han sido históricamente invisibilizadas y silenciadas.

Los feminismos y la interseccionalidad han impactado la producción de conocimientos y han gestado transformaciones en la academia mantenido un diálogo permanente con las demandas y reivindicaciones de los grupos sociales que les han dado vida. La Escuela de Estudios de Género (EEG) de la Universidad Nacional de Colombia ha procurado ser coherente con esta historia, entendiendo que los cambios institucionales deben ir de la mano de las reflexiones que hacen colectivas feministas, organizaciones y movimientos. En este sentido, ha contemplado, por ejemplo la posibilidad de incluir en su Maestría a mujeres que tienen trayectorias de liderazgo popular a favor de la equidad de género, reconociendo estos saberes como equivalentes a una formación en pregrado, y previendo el enriquecimiento mutuo que su participación podría representar para la academia. No obstante, la inflexibilidad institucional ha impedido hacer realidad este tipo de diálogos.

En este ambiente de la EEG han sido posibles vivir el Multigrupo y la Co-visualidad, que como se expresó, implican que el saber académico se abra a formas de conocer y generar conocimiento más orales y deliberativas, cercanas a las prácticas y la experiencia, y menos lecto-escritoras y teóricas orientadas por un hacer abstracto y distante. De esta manera, el presente artículo deja indicadas preguntas, desafíos, encrucijadas, invitaciones a explorar, etc. Que esperamos sean de provecho para la construcción de “una universidad a la altura de nuestros sueños”.¹⁹

19 Manifestado por Juan David Osorio, estudiante ciego que participó en el multigrupo y enriqueció significativamente el trabajo colectivo con sus puntos de vista.



Bibliografía

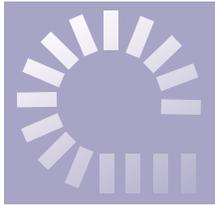
- Consejo Superior Universitario, Acuerdo 035 de 2012 (Acta 01 del 21 de febrero). *Por el cual se determina la política institucional de equidad de género y de igualdad de oportunidades para mujeres y hombres en la Universidad Nacional de Colombia.*
- de Sousa Santos, B. (2009). Reinventando la emancipación social. A: De Sousa Santos, B. *Pensar el estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter Editores - 1a ed. -.
- Fals Borda, O. (1979). *Mompox y Loba: Historia Doble de la Costa*, Bogotá, Carlos Valencia Editores.
- (1981). *El Presidente Nieto: Historia doble de la Costa* (Tomo 2o.). Bogotá, Carlos Valencia Editores.
- (1984). *Resistencia en el San Jorge: Historia doble de la Costa*. (Tomo 3o). Bogotá, Carlos Valencia Editores.
- Galeano, E. (1989). *El libro de los abrazos*. Consultado en web [<http://www.portalalba.org/biblioteca/GALEANO%20EDUARDO.%20El%20Libro%20de%20los%20Abrazos.pdf> 24.12.2014].
- Harding, S. (1993). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Henaos Orozco, A. (2014). *Nociones de inclusión social en los discursos de política pública y jurisprudencia sobre discapacidad en Colombia 2010-2013*. Tesis en curso para optar por el título de magister en Estudios sociales contemporáneos. Bogotá: IESCO. Universidad Central de Colombia.
- Korol, C. (2010). Hacia una pedagogía feminista. Pasión y política en la vida cotidiana. En Espinosa Miñoso, Yuderlys (Coord.). *Aproximaciones críticas a las prácticas teórico-políticas del feminismo latinoamericano*. Volumen 1. Buenos Aires: En la frontera.
- Magallón Porotolés, C. (2005). Epistemología y Violencia. Aproximación a una visión integral sobre la violencia hacia las mujeres *Revista feminismo/s*, (6), 33-47.
- McCall, L. (2005). The complexity of intersectionality. *Signs*, Vol. 30, No. 3: 1771-1800.
- Multigrupo Proyecto MISEAL, Situando y sintiendo experiencias estudiantiles. *Aportes para una universidad más inclusiva y equitativa desde una perspectiva interseccional*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. 2014 (en prensa).
- Munévar M., D.I. y Gómez Castro, A.Y. (2014). *Rutas posibles desde el sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia.
- Pañuelos en Rebeldía (2007). *Aprendizajes compartidos*. En *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*. Colección Cuadernos de Educación Popular. Buenos Aires: Editorial el Colectivo.



Secretaría de Equidad de Género para las Mujeres. Gobernación de Antioquia (2011). *Experiencia del proceso de formación de multiplicadoras*. Proyecto Cooperación para la Equidad. Programa Antioquia Medellín - Bizkaia Bilbao – AMBBI-. Escuela de Liderazgo Femenino (ELF). Reflexión desde la práctica de la pedagogía crítica feminista.

Ulls del món (2014). Disponible en [<http://www.ullsdelmon.org/es/sabies-que/>, 22.09.2014].

Viveros Vigoya, M. (2014). *Comentarios a Rutas posibles desde el sur. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Jornada de visibilidad de resultados del Proyecto MISEAL en la Universidad Nacional de Colombia. Marzo 13. Documento de trabajo.



Ciudadanía femenina y subjetividad en la Argentina de inicios del siglo XX. Un análisis a través de “escrituras del yo”

Marina Becerra
Universidad Nacional de Tres de Febrero,
UNTREF-CONICET

Antes de venir a la Facultad yo copiaba lo que hacían mis compañeras maestras en la escuela, miraba lo que hacían y cómo lo hacían, y entonces hacía lo mismo en mi aula, pensando que eso era lo que había que hacer, o más bien, sin pensar demasiado. Pero desde que empecé la carrera [Ciencias de la Educación] acá en la Facultad, empecé a preguntarme qué estoy haciendo, para qué y cómo; empecé a cuestionarme cosas, cada vez más, y ahora con esto de género muchísimo más... soy otra maestra, en realidad, soy otra persona.

Alumna del Seminario “Identidades, género y educación” (que se dicta en la Universidad Nacional de Tres de Febrero –UNTREF- para las Carreras de Ciencias de la Educación y Gestión Educativa), clase del 29/08/2014.

Para reflexionar sobre “Educación Superior, Inclusión Social y Equidad”, en este capítulo voy a abordar el concepto de ciudadanía femenina –más allá de la concepción normativa hegemónica-, para lo cual voy a tomar los aportes de Hannah Arendt, puesto que permiten pensar la ciudadanía desde la perspectiva de la intersubjetividad. Asimismo, trabajo con cuestiones vinculadas a la problemática de las hoy denominadas “escrituras del yo” –encauzadas en variados géneros discursivos y literarios como las autobiografías, las cartas, los relatos de viajes, el diario íntimo- ya que constituyen un acceso privilegiado para analizar los “deslizamientos” posibles entre lo público y lo privado, tal como se desprende del fragmento citado más arriba, que extraje del relato de una alumna del Seminario que estoy dando actualmente en la UNTREF.

A partir de este fragmento se puede pensar también en el concepto de agencia, tal como ha sido formulado por Judith Butler (2004), ya que es la inclusión en un espacio público como la universidad, lo que conmociona las bases



ideológicas de esta maestra, oriunda de Entre Ríos (provincia del interior de la Argentina), pudiendo desnaturalizar así su propia práctica docente, e implicarse de otro modo en su vida laboral cotidiana. Este fragmento, además, es muy ilustrativo de otros casos similares, pues la UNTREF se encuentra ubicada en el conurbano de la ciudad de Buenos Aires, por lo cual el perfil sociocultural de la mayoría del alumnado está mediado por una situación socioeconómica de ingresos medios-bajos, y sus alumnxs en muchísimos casos, son lxs primerxs alumnxs universitarixs de sus familias. Claramente, esta universidad está desempeñando un rol de inclusión social de sectores hasta entonces excluidos de la educación superior.

Aquí se puede ver que las universidades, consideradas como instituciones sociales tienen una autonomía relativa, por lo cual, si bien contribuyen a la reproducción de las relaciones sociales existentes a través de una operación doble de violencia simbólica,¹ “también” pueden coadyuvar al posible cuestionamiento de algunos aspectos del status quo. En este sentido, es preciso poner el acento en la “desnaturalización”, como forma de cuestionar las formas establecidas socialmente, los estereotipos, los prejuicios de género, de clase, de raza/etnia, de religión, desde una perspectiva interseccional. Esta desnaturalización requiere poner en primer plano los fundamentos históricos y culturales que sostienen el presente, de modo tal que permitan desarmar los valores hegemónicos que se presentan como meras “descripciones” de “la realidad” –presentada como natural y unívoca. La centralidad de esta problemática radica en que los valores hegemónicos en nuestras instituciones de educación superior son producto de los sujetos que las habitan y a la vez producen a los sujetos, por lo cual marcan los límites y las posibilidades de la subjetividad y la libertad (Marina Becerra, 2013: 64 y 90).

Me interesa comparar este fragmento de una maestra de inicios del siglo XXI, que, a su manera, nos habla de la agencia a partir de la inclusión dada por su acceso a la universidad, con un relato autobiográfico de inicios del siglo XX, momento en el que las mujeres estaban excluidas de la participación en la vida pública, pues carecían de derechos civiles y políticos- desde una perspectiva interseccional. El análisis interseccional permite considerar en la producción de ciudadanía diferentes marcadores de diferencia, articulados entre sí de modos diversos, que impactan específicamente a través de accesos diferenciados a determinados derechos. En este sentido, la adscripción de género, en su intersección con la clase social y la nacionalidad, incide de diversas formas en los posicionamientos frente al discurso hegemónico que circunscribe el rol de las mujeres al ámbito privado. Así, la perspectiva interseccional es especialmente productiva para analizar las estrategias de resistencia y/o reproducción de las mujeres. Por otra parte, el análisis de las autobiografías, diarios de viajes, etc., permitiendo vislumbrar cómo era vivida –narrada- la exclusión (luego subordinación) por las propias mujeres.

1 Como han señalado Bourdieu y Passeron (1972), esta doble violencia simbólica está dada tanto por los contenidos como por la forma de inculcarlos -especialmente a través del currículo oculto- donde se presentan determinadas prácticas como legítimas y naturales, ocultando así las relaciones de poder que las estructuran.



1. Educación, historia y ciudadanía

A continuación analizaré las escasas posibilidades de ejercer la agencia para las mujeres de sectores medios/bajos a principios del siglo XX, dada la exclusión a la que se encontraban sometidas. En este sentido, las autobiografías y los diarios de viajes, entre otros experimentos narrativos, al desnaturalizar el presente en el acto de su narración, permiten también pensar las estrategias posibles de las mujeres, confinadas por ley al espacio doméstico, de proyectar sus voces en el espacio público, o en otros términos, permiten reflexionar sobre cómo se articula lo político en lo cotidiano y viceversa, lo cotidiano en lo político.

El acceso de las mujeres al espacio público estaba reservado en el mejor de los casos a sus actividades en el magisterio –considerado como una continuación por otros medios de sus funciones maternas “naturales” –o como mano de obra barata sin calificación, junto a los niños². En los inicios del siglo XX se consolidó la sinonimia Mujer-Madre-Maestra, que sintetizaba una cadena literal y metafórica de equivalencias entre supuestas “esencias”. La producción de ciudadanía femenina se ha definido de esta forma a partir de las luchas (y micro resistencias) por la inclusión de las mujeres en la esfera pública y específicamente en la educación superior. Pues si eran interpeladas por las políticas educativas para ser las Maestras de los “futuros ciudadanos” –dada la “naturaleza maternal” propia de las mujeres, debían poder acceder a la educación. Las luchas por una ciudadanía “universal” –iguales derechos para ambos sexos– convivían así en tensión con una concepción “particularista”, basada en el sexo, tensión heredada de los tiempos de la revolución francesa, y sintetizada en la conocida paradoja Wollstoncraft (Pateman, 1995; Becerra, 2011).

Para Arendt (1993), el concepto de ciudadanía se vincula con el ejercicio de los derechos en la esfera pública y el acento está puesto en la intersubjetividad. Arendt plantea que la identidad se construye narrativamente, a través del relato. Así, la constitución subjetiva *requiere* la presencia en la esfera pública, pues allí se producen las relaciones con los otros en tanto sujetos –no ya en términos instrumentales, es decir, como meros intermediarios para el intercambio de mercancías-. Entonces, por una parte, se trata de una subjetividad eminentemente política, porque se produce y desarrolla en la esfera pública. Pero a su vez, nos dice Arendt que “la esfera pública surge de actuar juntos, de “compartir palabras y actos” (Hannah Arendt, 1993: 221), o sea, que el surgimiento de la Polis, más allá de las razones históricas, viene a garantizar una especie de “recuerdo organizado” para que las acciones y discursos de los hombres³ puedan ser vistos y oídos por los otros, es decir, garantiza el reconocimiento por parte de los pares, de esas acciones y discursos. Arendt también señala que en la antigüedad, el esclavo, el extranjero y el bárbaro estaban privados de este espacio, es decir, estaban excluidos de la posibilidad de narrar sus propias historias, de la palabra y de la acción en el espacio público. Y podemos agregar que

2 Otra actividad aceptada socialmente era el trabajo de la poetisa: Si contaban con alguna formación, las mujeres podían dedicarse a escribir poesías.

3 Si bien Arendt no trabaja desde la perspectiva de género, su conceptualización constituye un aporte muy productivo para los temas aquí tratados.



esta exclusión, que también fue la exclusión de las mujeres de las universidades hasta principios del siglo XX, tiene efectos políticos.

Otro aspecto que se puede iluminar a partir de este análisis se vincula con los modos específicos de enunciación posibles –e imposibles– para determinados sujetos, situados en un lugar y tiempo específicos. Es decir, cómo las “narraciones de sí” (o “escrituras del yo”, o también llamadas “escrituras de la intimidad”) abren la posibilidad de establecer puentes entre la esfera pública –de la cual estaban excluidas las mujeres– y la esfera privada, a la cual estaban “destinadas” las mujeres por su “esencia maternal”. Esta posibilidad viene dada porque es precisamente a través de la escritura de su propia historia que las mujeres pueden proyectar su voz en una esfera de la cual estaban excluidas (y luego, subordinadas). Así, el análisis vuelve a poner de relieve el rol configurativo del lenguaje, es decir, aquello que no es un mero instrumento para “expresar” la experiencia, sino que, mucho antes, la configura en el acto mismo de la enunciación.

2. Voces femeninas

En esta ocasión analizaré los relatos de viaje de una escritora y maestra egresada de una Escuela Normal, poco explorada hasta el momento: Ada María Elflein (1880-1919), cuyo libro que lleva por título *Por campos históricos (impresiones de viaje)* se publicó póstumamente, en 1926.

Las preguntas que impulsan el análisis son las siguientes: ¿Cómo se producen –y reproducen– los estereotipos de género en una determinada época histórica? ¿En qué órdenes era posible para las mujeres plantear discontinuidades o rupturas con dichos mandatos sociales? ¿Cómo influía la adscripción de clase y género en los diversos posicionamientos de las mujeres –tanto en la reproducción acrítica de los mandatos, así como en los cuestionamientos de diversas dimensiones de lo social?

En los tiempos del Centenario (1910) de la revolución de mayo, bajo los signos de la modernización liberal, la producción de las relaciones entre lo masculino y lo femenino se han vinculado con la construcción de las esferas de lo público y lo privado asociadas al ejercicio de determinados derechos en función del sexo. Los discursos maternalistas jurídicos y políticos hegemónicos –que estructuraban la vida cotidiana– ubicaban a las mujeres como inferiores a los hombres, y éstas eran definidas por la carencia, frente al modelo masculino naturalizado. Así, quedaban reducidas exclusivamente al espacio doméstico. En este contexto opresivo, emergían diversas posiciones y acomodaciones en las luchas por la inclusión, frente al discurso patriarcal que excluye a las mujeres de la vida pública (Barrancos, 2007). Estas posiciones van desde la oposición frontal y explícita, pasando por diferentes grados de asimilación con mayores o menores resistencias, hasta una aceptación pasiva de los términos patriarcales.

En este sentido, impulsadas quizás por la apertura de espacios culturales antes reservados a los varones, algunas mujeres publicaban sus escritos, desafiando con ese gesto, o al menos relativizando, las convenciones patriarcales de la época. De este modo, en algunos casos cuestionaban de



diversas formas –directas o indirectas- los estereotipos femeninos y masculinos definidos en la producción de una ciudadanía exclusiva para los varones. En el esquema de organización social patriarcal consolidado en las leyes del siglo XIX, la defensa de los sentimientos en la esfera pública, puesta en escena por algunas mujeres en sus escritos, da cuenta de un cierto “deslizamiento” frente a la concepción liberal de la división de las esferas pública y privada –división que expresa y reproduce la distinción jerárquica entre los sexos. Mientras la esfera pública está definida como el espacio de la abstracción, la imparcialidad y la razón, propia de los hombres, la esfera privada representaría el orden de lo privado, de las determinaciones, de lo concreto y de las sensaciones, atribuciones adjudicadas a las mujeres.

Por otra parte, las escrituras del yo son tomadas aquí como modelos sociales de representación, es decir que, al ubicarse en los límites borrosos entre la ficción y la no ficción –textos que juegan con la ilusión de referencialidad y el principio de veracidad de lo narrado- permiten analizar una serie de elementos culturales del presente de la escritura. Es decir, la autfiguración de las escritoras en su presente: La imagen que las escritoras tienen de sí mismas y/o la que desean proyectar en función del lector/receptor que ellas mismas construyen en sus textos (Sylvia Molloy, 1996; José Amícola, 2007). Pero en ningún caso se trata de imágenes aleatorias, sino que forman parte –con diversas acentuaciones y grados de asimilación- de ciertos estereotipos femeninos y masculinos, parámetros obligatorios de normalidad construidos históricamente, y cuya violencia simbólica se encuentra en la base de la estructuración patriarcal de las relaciones entre los sexos.

3. Nacionalismo y feminismos

En 1910, tuvieron lugar en Buenos Aires dos congresos de mujeres: El Primer Congreso Feminista Internacional, de tendencia liberal, laica y cosmopolita, y el Congreso Patriótico de Señoras, que representaba a los sectores más tradicionales, católicos y nacionalistas. Ada María Elflein, participó en ambos congresos, pues tenía puntos de encuentro y de desencuentro tanto con las feministas como con las nacionalistas. En particular, el punto en el que coincidía con las nacionalistas –y la alejaba de las feministas- era precisamente su búsqueda de una definición de la nacionalidad. Pero a la vez, promovía nuevos lugares y actividades para las mujeres, para que pudieran ‘ampliar sus horizontes’ (sic) más allá de los estrechos muros del hogar. En este sentido, impulsaba viajes de mujeres solas (o en grupos de mujeres) es decir, sin que fuese una condición necesaria el hecho de que hubiera hombres en las excursiones, y sostenía que ésta era una vía central de ‘educación moral para la mujer’. Además, los lugares a los cuales ella misma iba, en estas excursiones con mujeres, no respondían a circuitos convencionales sino que se trataba de lugares y recorridos atípicos para la época: Lugares del interior del país –buscando allí lo específicamente ‘argentino’, y de difícil acceso (se llegaba a ellos mediante escaladas de montañas, ingreso a minas de carbón, viajes a caballo, entre otras formas), o también de Chile y Uruguay:



Se trata de conocer paisajes que nadie puede divisar desde las ventanillas del tren, ni desde los cojines del automóvil. Se trata de ir allá donde sólo llega la mula con su paso uniforme, calmoso y seguro (...) Se trata de conocer los paisajes no vulgares de la tierra nativa (...) Es una manera, y no la menos eficaz, de servir a la patria. La idea puesta en práctica por un centro respetable de educadoras va a alcanzar en esta ocasión, un éxito (Elflein, [1913] 1926: 23).

Aquí Elflein subraya un atributo fundamental para las mujeres de la época: La búsqueda de una respetabilidad –modificando parcialmente el sentido que le ha dado Eric Hobsbawm (1974) a este concepto-. Hobsbawm se refiere con el término *respectability* a una búsqueda característica de las clases subordinadas en la Inglaterra del siglo XIX, fundada en el rechazo del gozo inmediato, en un trabajo duro de autoeducación en el presente con vistas al futuro. Pero también, nos dice este historiador inglés, es una característica de las costumbres burguesas.

Por otra parte, en estas “escrituras del yo”, Elflein expresa un rasgo de cierta autonomía frente a los cánones de la época: Hace descripciones de los paisajes, siempre con largas y detalladas referencias históricas, pero se ubica en un lugar de enunciación más bien exterior a la escritura. No se trata de relatos sentimentales sino de descripciones de lugares –pintorescos, históricos– en una escritura que se quiere objetiva. Se excluyen todas las referencias personales, que eran características típicas de las “escrituras del yo” publicadas por mujeres.⁴ ¿Por qué esta escritora con pinceladas nacionalistas pero también feministas y que tiene la libertad y la autonomía suficientes como para viajar a lugares atípicos y considerados peligrosos para las mujeres, evita cualquier rasgo de identificación? ¿cuál es la función de este recurso? ¿autenticar la ficción, acreditar la realidad de lo histórico? ¿destilar “ilusión de verdad” en sus narraciones y así tomar distancia frente a ciertas atribuciones naturalizadas sobre la mujer? ¿dejar por escrito que las mujeres también pueden “hacer ciencia”, cuestionando su exclusión de los claustros universitarios?

Lo que se puede ver es que el yo íntimo se oculta en pos de una voz impersonal, social, intelectual, profesional. En este sentido, Elflein se desplaza del estereotipo femenino presente en los escritos de mujeres, que privilegiaban una escritura personal referida a sus sentimientos e intimidad. Este discurso despersonalizado de Elflein se vincula, según la investigadora Mónica Szurmuck (1996: 343), con la particular forma de articulación que busca Elflein, de dos corpus teóricos diferentes (nacionalista y feminista). Es decir, propone una idea de lo nacional, de la *argentinidad* (sic), en la cual hay un espacio para las mujeres que va más allá de la esfera privada. De esta forma, toma distancia de los ideólogos nacionalistas de la época cuya idea del ser nacional tiene sus fundamentos en el discurso de la domesticidad. Este discurso, que encerraba a las mujeres en el mundo privado, definiendo su identidad exclusivamente en la maternidad y a la vez las excluía del mundo público, se expresaba no sólo en la literatura y en la prensa, sino que estaba también en la base de las leyes vigentes, la medicina, y, por supuesto, la educación.

4 La investigadora Mónica Szurmuck señala que otra escritora de la misma época, Delfina Bunge de Gálvez, en su libro de viajes *Tierras de mar azul*, también escapa a esta escritura característica de las narraciones de viajes escritas por mujeres, privilegiando, en cambio, las ideas y las ideologías en un discurso impersonal (Mónica Szurmuck, 2007: 144).



Sin embargo, el énfasis en la educación básica de las mujeres a principios del siglo XX permite ver la doble cara de los procesos sociales, en el sentido de que un mismo proceso puede habilitar prácticas de signo opuesto. Por un lado, el dispositivo extendido para la maternalización de las mujeres llevaba a prácticas reproductivas del orden social, al plantear una equivalencia esencial: Mujer-madre-maestra. Pero a la vez, este mismo proceso posibilitó caminos liberadores, en el sentido de que comenzó a instalarse la idea de que las mujeres, como formadoras de los futuros ciudadanos, debían acceder, por lo menos, a una educación básica, pasando así del silencio a la palabra (Lionetti, 2006: 853). Y este acceso fue el inicio del largo camino hacia la ciudadanía. Paradójicamente, en el mismo proceso mediante el cual se afirmaba la ideología maternal, la educación proporcionaba a las mujeres herramientas que les permitirían expandir el universo simbólico, y desde allí, escribir sus propias historias y luchar por la ciudadanía.

Por otra parte, este discurso impersonal de Elflein se podría interpretar de otro modo: Quizás podría ser una forma de acomodación a determinados valores hegemónicos –los de la escritura masculina. Así, para tener algún valor, la narración del viaje se sostiene en los detallados relatos históricos de cada lugar visitado. El valor vendría dado por este motivo didáctico: aprendemos historia –la historia patriótica oficial, además, al leer sus relatos de viajes. El recurso al relato histórico, en una línea fundamentalmente nacionalista, funciona como el sostén para narrar sus impresiones de viaje, como una estructura mayor que le confiere un marco “válido”:

Es necesario difundir el conocimiento de nuestra historia, no para cristalizarnos en la veneración a próceres y descansar a la sombra de los laureles “que supimos conseguir” sino para cosechar en ese campo riquísimo abonado con sangre y amojonado con huesos de héroes, y aprender a hacer hoy y en el futuro lo que supieron hacer nuestros mayores. (Elflein, [1913] 1926: 89)

El relato funciona así como responsabilidad histórica, como deber cívico: se recuerda para que no se pierda un pasado común. Y así, aprendemos la historia política de nuestro país, de nuestros heroicos antepasados –todos varones– al leer las anotaciones de la escritora y maestra normal, hija de inmigrantes alemanes, que busca la asimilación en aquella sociedad cosmopolita y nacionalista a la vez. Entonces, por un lado, Elflein desafía las convenciones patriarcales y viaja sola (o con alguna/s compañeras de viaje) hacia aventuras arriesgadas. Por otro lado, no deja de decirnos que la función de estos viajes por el interior del país es “una forma de educación física y moral” para la mujer:

la mujer extiende sus propios horizontes, adquiere conocimientos geográficos valiosos, comprende y se vincula más al alma nacional y desarrolla energías que son fuerzas vitales, latentes en todas las mujeres condenadas por ambientes de ficción o por necesidades profesionales, a vivir ovilladas durante meses o años, en las ciudades, en aulas o en oficinas.” (Elflein, [1913] 1926: 60)



Esta lectura que realiza Elflein se puede inscribir en un momento de hegemonía del modelo ilustrado, en el cual incluso las experiencias de educación alternativas de inicios del siglo XX, especialmente las socialistas y anarquistas, fortalecían la respetabilidad de lo letrado en la cultura argentina de la época. Pero en el relato de Elflein, estas elaboraciones críticas del lugar doméstico asignado a las mujeres conviven con una visión acrítica de la historia argentina, que retoma la narración nacionalista hegemónica que se gestaba en los tiempos del Centenario (1910).

De esta forma, la estrategia que tiene Elflein de validar sus impresiones de viaje es convencional: Está sujeta con firmeza a las restricciones de la historia, saturada de fechas, lugares y nombres, en una sucesión ordenada y lineal de hechos y explicaciones. En este sentido, hoy podemos encontrar, efectivamente, un valor histórico en los relatos de Elflein, pero este valor no estaría dado por el hecho de que nos enseñan “la historia de la patria y de los padres fundadores” como parecía buscar Elflein, sino más bien porque documentan formas de autorepresentación de mujeres que contaban con las herramientas educativas de las Escuelas Normales, y que por lo tanto tenían mayores posibilidades para *deslizarse* y desprenderse al menos parcialmente, de los estereotipos femeninos de la época.

4. Ciudadanía y agenciamiento en los intersticios de la sociedad patriarcal a través de las escrituras del yo

La ambivalencia entre autonomía y acomodación que se puede notar en el discurso impersonal de Elflein podría ser una forma posible de acceder a espacios públicos vedados para las mujeres: tanto el reconocimiento de la pluma femenina, como el acceso a lugares geográficos atípicos. Pero también se puede vincular con las contradicciones que atravesaban a las mujeres en la elaboración romántica de un lenguaje de subjetividad desde el siglo XVIII (Kirkpatrick, 1991: 20): por un lado, habría una mayor participación de las mujeres mediante la revalorización del sentimiento y de la individualidad –lo cual podría impulsar a las mujeres ilustradas a la escritura, al menos en los géneros aceptados socialmente para ellas. Pero a la vez, las mujeres habían sido definidas según su “naturaleza” maternal, sensible y tierna, produciendo un ideal femenino que se fundaba en la falta de deseo –que, en cambio, había quedado exclusivamente vinculado a la identidad masculina. Entonces, ¿cómo conciliar esta posibilidad de vida –de escritura– que aparecía a través de la revalorización del sentimiento y la individualidad, con el ideal de mujer basado en la ausencia de deseo?

En síntesis, ésta podría ser entonces una forma de pensar las diversas luchas por la inclusión de las mujeres en una sociedad que las excluía del ejercicio de la ciudadanía en general y de la educación superior en particular. Sin embargo, esta ambivalencia de Elflein podría expresar que su búsqueda no se inclinaba tanto hacia el reconocimiento de las mujeres como ciudadanas –con iguales derechos que los varones–, sino que se ceñía a un objetivo más modesto: la reivindicación de mayor independencia intelectual y moral para las mujeres. Y como el acceso de las mujeres a la educación superior era muy limitado, una de las estrategias para la “educación moral” de las mujeres, consistía en viajar a geografías remotas. De modo que quizás esta posición de la



escritora normalista se puede interpretar como una forma particular de ejercer la agencia en los intersticios de la sociedad patriarcal de principios del siglo XX.

Hemos visto entonces que las narraciones del yo pueden “funcionar”, en efecto, como acto de afirmación identitaria (frente a los estereotipos de clase y género), es decir, siguiendo la lectura de Nora Catelli (2007), donde el sentido de narrar la propia historia proviene de la necesidad de dotar de un “yo” (de un rostro, una voz) mediante el relato, a aquello que previamente carece de yo. Entonces el yo no es ya un punto de partida sino lo que resulta del relato. Y frente a ese vacío de sentido, nos decía Althusser, se ponen en acción ciertos rituales: “practicamos sin interrupción los rituales del reconocimiento ideológico que nos garantizan que somos realmente sujetos concretos, individuales, inconfundibles e (naturalmente) irremplazables.” (Althusser, 1988: 54). En este sentido, se podrían pensar también las narraciones del yo como rituales de (auto) reconocimiento ideológico. O, en términos más actuales, se podría interpretar como uno de los rituales que nos garantizan una determinada identidad –(re)presentada como estable, única y centrada-, siguiendo la conceptualización de Judith Butler –lectora de Althusser. Este punto nos permite retomar el epígrafe citado en este trabajo, que sintetiza el impacto vivencial –puesto en sentido a través de la narración de sí– producido por el ingreso a la universidad por parte de sectores tradicionalmente excluidos de la educación superior, como es el caso de las mujeres provenientes de sectores socioeconómicos bajos.

5. Conclusión

Para finalizar, quiero señalar las coincidencias entre el relato de una maestra de inicios del siglo XXI, que relata el impacto (familiar, laboral, cotidiano, experiencial) producido por constituir la primera generación que ingresa a la universidad dentro de su genealogía familiar, y el relato de la maestra egresada de una Escuela Normal de inicios del siglo XX, que narra otros modos de ejercer la agencia –puesto que era altamente difícil que mujeres de sectores socioeconómicos bajos pudieran realizar una carrera universitaria– y también sus viajes por geografías remotas como modo de “elevación cultural y moral” para las mujeres. Estas dos historias, nos permiten comprobar cómo a través de la narración de sí, las mujeres proyectan sus voces en la esfera pública.

Así, en las encrucijadas entre lo cotidiano y lo político, y en ese espacio intersubjetivo donde se construye la ciudadanía, estas mujeres ubicadas en diferentes momentos históricos, establecen puentes entre ambos mundos, mediante el relato, es decir, mediante la puesta en sentido –en determinado orden temporal y espacial– de sus propias historias, construyendo(se) así, en ese mismo acto, una posible, aunque siempre inestable –“nómada”, retomando el ethos de los relatos de viajes– identidad.

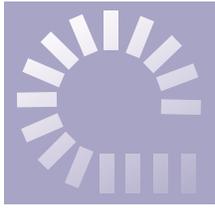


Bibliografía

- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: ed. Un.va Visión.
- Amícola, J. (2007). *Autobiografía como autofiguración. Estrategias discursivas del Yo y cuestiones de género*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. España: Paidós.
- Barrancos, D. (2007). *Mujeres en la sociedad argentina. Una historia de cinco siglos*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Becerra, M. (2009) *Marxismo y feminismo en el primer socialismo argentino*. Enrique Del Valle Iberlucea. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Becerra, M. (2011). Ciudadanía femenina y maternidad en los inicios del siglo XX: las dos caras de la moneda. *Nomadías*, 14, 59-77.
- Becerra, M. (2013) Observaciones transversalidad. Equipo MISEAL UBA. Vía e-mail, en Dora Inés Munévar M., Ana Yineth Gómez Castro, *RUTAS POSIBLES DESDE EL SUR. Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Equipo MISEAL Colombia, Universidad Nacional de Colombia.
- Bourdieu, P., Passeron, C. (1972) *Fundamentos de una teoría de la violencia simbólica, en La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona.Ed.Laia.
- Butler, J. (2004) *Lenguaje, poder e identidad*. España: Editorial Síntesis.
- Catelli, N. (2007). *En la era de la intimidad*. Rosario: Beatriz Viterbo.
- Elflein, A.M. ([1913] 1926). *Por campos históricos (impresiones de viaje)*. Buenos Aires: Talleres Gráficos Argentinos L. J. Rosso.
- Hobsbawm, E. (1974). *As classes operárias inglesas e a cultura desde os princípios da revolução industrial. En Níveis de Cultura e grupos sociais*. Coloquio ENS, Paris, mayo de 1966. Lisboa: ed. Cosmos e Martin Fontes.
- Kirkpatrick, S. (1991). *Las Románticas. Escritoras y subjetividad en España, 1835-1850*. Madrid: Cátedra.
- Lionetti, L. (2006) La educación de las mujeres en América Latina: formadoras de ciudadanos. En Morant, I. (dir.). *Historia de las Mujeres en España y América Latina*. III. Del siglo XIX a los umbrales del XX. Madrid: Cátedra, 849- 869.
- Molloy, S. (2001). *Acto de presencia*. México: Fondo de Cultura Económica.



- Mundt C., Curti C. y Tommasi, C. (2011). Inclusión en los estudios universitarios en el conurbano bonaerense: la construcción de una concepción integral desde una perspectiva de gestión. En: Fernández Lamarra, N. y Costa de Paula, M.F. (Comp.) *La democratización de la educación superior en América Latina. Límites y posibilidades*. Sáenz Peña (Bs. As.). Buenos Aires: Editorial EDUNTREF.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos Editorial.
- Szurmuck, M. (1996). *Ada María Elflein: viaje al interior de las identidades*. Monographic Review, XII.
- (2007). *Miradas cruzadas: narrativas de viaje de mujeres en Argentina 1850-1930*. México: Instituto Mora.



Justicia epistemológica: Escuchando al Sur

Stella González-Arnal
University of Hull

1. Presentación

El concepto de justicia epistemológica ha recibido una gran atención en los últimos diez años en el ámbito de la filosofía anglófona y se ha desarrollado, de manera paralela (aunque utilizando otras denominaciones), en las llamadas “Epistemologías del Sur”. Mientras que en el primero se ha incidido en que, para evitar la injusticia epistemológica, los individuos deben cultivar las virtudes epistemológicas (Fricker, 2007), en el segundo se han analizado los contextos (locales y globales) en los que se produce la injusticia epistemológica y se ha subrayado el carácter colectivo (y político) de la misma (de Sousa Santos, 2008; de Sousa Santos & Meneses, 2014). En esta ponencia se indicará cómo, desde el programa MISEAL, se ha promovido la equidad y la igualdad de oportunidades en el contexto de instituciones de educación superior en América Latina desde una perspectiva interseccional, y se han desarrollado iniciativas que promueven la justicia epistemológica “desde el sur”. Tomado como base el proyecto MISEAL se mostrará cómo el concepto de justicia epistemológica desarrollado en el ámbito anglófono se puede combinar de manera productiva con este tipo de iniciativas, inspiradas en las “Epistemologías del Sur”, para promover la justicia epistemológica en universidades y otros contextos institucionales.

2. La justicia epistemológica como una virtud epistémica individual/colectiva: ventajas y limitaciones

La introducción del concepto de justicia (e injusticia) epistemológica en el ámbito académico anglófono ha sido una adición muy importante al debate intelectual relativo a las relaciones entre poder, conocimiento y ética. El



trabajo de la filósofa Miranda Fricker (2007) ha sido crucial para el desarrollo de este área de conocimiento. La producción de Fricker muestra una clara influencia del pensamiento feminista (en el área de la epistemología y la ética) y se encuadra en la tendencia filosófica actual de promover el estudio de las virtudes epistemológicas.

Fricker afirma que la injusticia epistemológica testimonial ocurre cuando se atribuye al hablante un exceso o una falta de credibilidad debido a los prejuicios del oyente. Por ejemplo, cuando se considera que el testimonio de algunas personas es menos creíble por pertenecer estos a un género o un grupo étnico determinados. Este tipo de injusticia epistemológica se fundamenta en una imagen distorsionada del otro, producto de prejuicios, que deshumaniza a los individuos que están dando testimonio. Fricker afirma que esta actitud objectifica al “otro” ya que se duda su capacidad como *giver of knowledge* o transmisor de conocimiento, una característica básica de los seres humanos en la que se fundamentan nuestras relaciones sociales (Fricker, 2007). Con frecuencia, estos prejuicios van unidos a la atribución de una falta de racionalidad o de una racionalidad “inferior” a estos hablantes, así Fricker afirma que “El menoscabar a alguien como portador de conocimiento va, conceptualmente e históricamente, ligado al menoscabo de su razón práctica” (Fricker, 2007: 137).¹ Esta pensadora también indica que la injusticia testimonial no solo se lleva a cabo cuando no se da a los hablantes la suficiente credibilidad, sino también cuando son “silenciados” por tener ciertas identidades, por ejemplo, cuando no se pide su opinión y se les excluye del intercambio de información. Fricker denomina a este tipo de injusticia *pre-emptive testimonial injustice*.²

A estos dos tipos de injusticia testimonial, esta autora añade un tercero, de un tipo diferente, la injusticia hermenéutica, que ocurre cuando en un lenguaje/cultura no existen los recursos expresivos suficientes para reflejar las experiencias de algunas comunidades. Explica que “cuando hay una participación desigual con respecto a algunas áreas significativas de la experiencia social, los miembros del grupo en desventaja se ven marginados hermenéuticamente” (Fricker, 2007: 153). Un ejemplo de la misma sería la falta de un término- antes de la concienciación llevada a cabo gracias al feminismo- para expresar el “acoso sexual”. La inexistencia de este término no permitiría que esta experiencia se pudiera articular, o si se hacía esta resultaba incomprendible para la mayoría de los oyentes. Esta injusticia hermenéutica puede ser sistemática o incidental, pero conlleva una “asimetría cognitiva que implica una desventaja. [...] el empobrecimiento hermenéutico colectivo impacta de manera diferente en los diferentes grupos” (Fricker, 2007: 161). Así, esta injusticia hermenéutica afecta a toda la sociedad, pero de manera más aguda a aquellos sobre las que se ejerce de manera más sistemática.

Para evitar la injusticia epistemológica es necesario desarrollar tanto la virtud de la justicia testimonial como la virtud de la justicia hermenéutica. La primera es una “virtud correctiva,

1 Las traducciones del inglés son obra de la autora.

2 Esta injusticia se caracteriza así: “the credibility of such a person on a given subject matter is already sufficiently in prejudicial deficit that their potential testimony is never solicited; so the speaker is silenced by the identity prejudice that undermines her credibility in advance” (Fricker 2007: 130).



anti-prejudicial que es distintivamente reflexiva en su estructura” (Fricker, 2007: 91). Mediante esta virtud epistemológica los oyentes pueden corregir aquellos juicios que están influidos por los prejuicios “ambientales”. En el modelo de Fricker, el oyente tiene que ajustar sus juicios epistemológicos cuando sospecha que los prejuicios epistemológicos de la sociedad a la que pertenece está afectando su valoración del testimonio.

La superación de la injusticia epistemológica hermenéutica es diferente, ya que se necesita “una virtud que nos ayude a recibir las palabras de los demás de tal manera que compense el impacto del prejuicio que su marginalización hermenéutica ha tenido sobre las herramientas hermenéuticas a su disposición” (Fricker, 2007: 168). Esto implicaría que, cuando un hablante muestre dificultades para expresarse y tengamos dificultades para entender lo que dice, debemos desarrollar la suficiente sensibilidad para atribuir su falta de recursos expresivos a la cultura que compartimos con ellos y que no les ofrece los medios suficientes para expresar ciertas experiencias. Hay que reflexionar también sobre la identidad del hablante y sobre su relación con nuestra identidad y sobre cómo esta relación “impacta en la inteligibilidad de lo que está diciendo y en la manera en cómo lo expresa” (Fricker, 2007: 169). Esto ayudará al oyente a “corregir” su juicio inicial sobre la credibilidad del hablante ajustando el mismo. Fricker explica que para eso el oyente tiene que cambiar su forma de escuchar y debe ser más “proactivo” y más socialmente consciente de lo habitual ya que tendría que “escuchar tanto lo que se dice como lo que *no* se dice” (Fricker 2007: 171-2). La injusticia epistemológica se puede superar mediante este esfuerzo individual que implica un cambio de actitud. Los sujetos desarrollarían la capacidad de darle a los testimonios de los demás la credibilidad apropiada, sin dejarse influir por prejuicios epistemológicos relativos a la identidad de los hablantes.

¿Cómo desarrollar estas virtudes? Según esta autora, la virtud de la justicia epistemológica testimonial puede ser el resultado de la familiaridad con miembros de estos grupos marginados (así el oyente se habitúa a su presencia y aprende que su testimonio es fiable), puede también ser el fruto de una respuesta reflexiva, que produce la adquisición de esta virtud como una segunda naturaleza. Finalmente, pero menos habitualmente, esta virtud puede ser espontánea, como es el caso de aquellos que no han sido plenamente “aculturados” en los prejuicios o que viven un entorno en los que estos no existen.

Con respecto a la virtud de justicia hermenéutica, esta puede ser adquirida mediante hábitos sociales conscientes. Fricker sostiene que, al ejercitar la virtud de la justicia hermenéutica, se amplía el repertorio expresivo de las sociedades, y que el ejercicio colectivo de esta virtud produciría la erradicación de la injusticia hermenéutica. Sin embargo, es consciente de que:

la marginación hermenéutica es sobre todo el producto de relaciones de poder desiguales generalizadas, y como tales no se pueden erradicar simplemente por nuestro comportamiento como oyentes virtuosos. Cambiar las relaciones de desigualdad de poder que crean las condiciones para que se dé la justicia hermenéutica (es decir, la marginación hermenéutica) implica más que la conducta individual de cualquier tipo; implica la acción política de los grupos para conseguir el cambio social (Fricker, 2007: 174).



Fricker no olvida la importancia de las instituciones para la promoción de prejuicios epistemológicos y reflexiona sobre cómo estas pueden promover la justicia epistémica entre sus miembros (Fricker, 2012). Utiliza como ejemplo ilustrativo el caso de Duwayne Brooks, el testigo de la muerte de Steve Lawrence, víctima de la violencia racista en UK. Los agentes que investigaban este caso ignoraron su testimonio, fundamental para resolver el caso. Fricker explica que “Duwayne Brooks fue tratado de manera errónea ya que no fue escuchado, no lo trataron como un testigo, y cuando fue escuchado fue malinterpretado” (Fricker, 2012: 294). La filósofa estipula que hay ciertas prácticas institucionales que pueden hacer que los trabajadores de las instituciones –en este caso, la policía– desarrollen actitudes racistas que fundamenten la injusticia epistemológica. Explica que hay:

mecanismos particulares de racismo institucional que estoy tratando subrayar (pero no dudo de que hay otros). El vicio institucional surge de que los miembros de este grupo se han comprometido de manera efectiva con la práctica del estereotipado racial al aceptar que esas prácticas son parte de la cultura de trabajo institucional. El compromiso colectivo con la práctica por lo tanto se convierte en parte de la identidad práctica del oficial de policía en este cuerpo público. Y una vez que este compromiso se ha tomado, la identificación con el resto del grupo hace que sea difícil romper con él. La des-identificación con las actitudes racistas se convierten en una forma de des-identificación con los demás miembros del cuerpo de policía, dado que la identidad práctica se ha construido localmente (Fricker, 2012: 300)

Fricker pone de manifiesto la tensión entre las creencias y actitudes individuales que pueden no ser racistas, y las institucionales, que lo son, así al formar parte de este colectivo tienes que formar parte de esta cultura institucional que margina algunos hablantes, o testigos. Este es un mecanismo interesante, ya que es muy difícil resistir esta tendencia de manera individual. Para evitarlo, Fricker sugiere lo siguiente:

Si esta es la manera en que los vicios institucionales se establecen, esto nos enseña algo sobre las virtudes institucionales. Si los miembros de los comités para los ascensos, los miembros del jurado, o de la policía se comprometen de manera conjunta con una meta tal como tener una conducta profesional no racista, entonces este compromiso se asociará a la identidad práctica que conlleva ser miembro de este grupo (Fricker, 2012: 301).

En resumen, la propuesta de Fricker implica un esfuerzo para cambiar las actitudes individuales para evitar la injusticia epistemológica, y además, la necesidad de comprometerse a cambiar la cultura de las instituciones de las que uno forma parte, haciendo que los roles profesionales incluyan un compromiso con respecto a la justicia epistemológica. Como hemos visto la manera de conseguir esta meta es: habituarse al respeto del testimonio del otro, esforzarse por no silenciarlo, intentar entender su testimonio cuando nos parezca que el otro tiene dificultades para expresarlo, y por último, a nivel institucional, llegar a acuerdos colectivos, dentro de nuestros roles institucionales, para fomentar la justicia epistemológica.



Esta propuesta, aunque interesante, no menciona que se deben promover los cambios estructurales, dentro de las instituciones, de aquellos elementos que favorecen el establecimiento de la injusticia epistemológica. Estos son necesarios ya que, como ella pone de manifiesto, la injusticia epistemológica también se ejerce de manera “estructural”.

También es importante poner de manifiesto que Fricker se centra únicamente en el tipo de cambios que pueden producirse mediante la reflexión personal, en forma de segunda naturaleza, sin insistir en que también hay otros mecanismos con los que se puede producir este cambio, por ejemplo, la habituación. Fomentando la inclusión de grupos tradicionalmente excluidos dentro de estas instituciones se podría favorecer un cambio de actitud en las mismas con respecto al testimonio de aquellos que pertenecen a estos colectivos. También se debería incidir en que el testimonio de aquellos que han sido silenciados es importante para denunciar las maneras en que la justicia epistemológica se lleva a cabo y para informar sobre sus efectos, ya que puede ayudar a reflexionar sobre cómo evitarla. Desde la tradición del feminismo del *standpoint*, se puede argumentar que esto no se puede hacer sin contar con su colaboración ya que en este ámbito ellos tienen un conocimiento privilegiado. Finalmente, y de manera relacionada con estos dos últimos puntos, en el modelo propuesto por Fricker, se incide en cómo cambiar las actitudes de aquellos que ejercen las injusticias epistemológicas testimoniales y hermenéuticas, pero no se reflexiona sobre el valor epistémico del conocimiento que es silenciado o no articulado como consecuencia de las injusticias epistemológicas testimoniales y hermenéuticas. No se explora sobre cómo incorporar este a nuestros repositorios de conocimiento.

3. ¿Cómo incorporar los testimonios y el conocimiento de aquellos que son silenciados en el ámbito institucional?

Fricker propone que se deben producir cambios colectivos en los prejuicios epistémicos “silenciadores” de los profesionales, en esta sección mostrare como, desde MISEAL, se han sugerido algunas iniciativas interesantes para ayudar al cambio de actitudes de diferentes colectivos dentro de las instituciones de enseñanza superior y promover la justicia epistemológica.

3.1. La inclusión de beneficiarios pertenecientes a grupos no hegemónicos

Una característica importante de estas propuestas ha sido la inclusión de beneficiarios pertenecientes a grupos no hegemónicos en el desarrollo de herramientas contra la exclusión. Entre estas se incluyen dos guías elaboradas por equipos de MISEAL: *La Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada* (Carvajal, Chinchilla, Penabad & Ulate, 2013) y la publicación *Rutas posibles desde el Sur... Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación* (Munévar & Gómez Castro, 2014).



La primera fue escrita para ser utilizada en talleres que tienen como objetivo concienciar a los participantes sobre la inclusión social y la igualdad. Durante el proceso de escritura de la guía se testó la misma en talleres pilotos en varios países de América Latina y se incorporó el feedback de los usuarios/beneficiarios. Las editoras de la guía explican el tipo de metodología utilizada:

se basa en la participación colectiva y en el rescate no solo de lo teórico (como muchas veces ha sucedido en los procesos de enseñanza formal), sino también busca el inter aprendizaje, es decir, el cambio en el paradigma y aprendizaje a partir de la participación colectiva e intercambio de saberes, promoviendo también los sentimientos y vivencias de las personas, los cuales serán muy valorados (Carvajal, Chinchilla, Penabad & Ulate, 2013: 18).

La segunda guía ha sido escrita en colaboración con un grupo focal (o multigrupo) de alumnos beneficiarios en el contexto de talleres semanales donde estos discutían sobre cómo transversalizar las políticas de igualdad en todos los aspectos de la vida académica. El testimonio de estos alumnos (que habían accedido a la universidad mediante programas de acceso especial para grupos poco representados) supone el núcleo más importante de esta guía y contiene recomendaciones importantes. En estos dos productos ha habido un reto al rol de los “expertos” como productores de conocimiento para aumentar la concienciación con respecto a la igualdad en académica. Las editoras de la guía para los talleres de concienciación para la inclusión afirman que siguen:

el enfoque metodológico utilizado en la educación popular y que se asienta en tres pasos consecutivos, los cuales usualmente se conocen como “práctica-teoría-práctica” o “acción-reflexión-acción”. Esta estrategia busca promover una forma de pedagogía horizontal, donde la persona facilitadora trata de conducir la reflexión y el análisis, sin que se profundicen los rangos jerárquicos entre quien funge como docente y las personas participantes. La metodología del taller será participativa con enfoque de género (Carvajal, Chinchilla, Penabad & Ulate, 2013: 17).

En estas obras se ha incorporado beneficiarios en el proceso de producción de conocimiento y se ha reflexionado sobre las actitudes excluyentes que se presentan en la vida cotidiana de la comunidad universitaria; se ha recogido el testimonio de grupos normalmente silenciados y se ha centrado la producción de conocimiento en el mismo; se ha insistido en el valor del conocimiento experiencial y práctico de estas comunidades silenciadas pero también como herramienta de cambio para toda la comunidad universitaria; se han utilizado, de manera deliberada, metodologías relativas a la “educación popular” insistiendo en el rol del dialogo simétrico como un reto a las diferencias de poder epistemológico dentro de las instituciones de educación superior. Todas estas son medidas importantes para la lucha en contra de la injusticia epistemológica testimonial, para evitar el silenciamiento nacido de prejuicios de identidad, y para articular e introducir en la academia conocimientos y testimonios que de otra manera quedarían excluidos.



3.2. Estrategias para reflexionar sobre los prejuicios epistemológicos existentes en la academia

En relación con las estrategias para reflexionar sobre los prejuicios epistemológicos existentes en la academia y para introducir saberes y testimonios “silenciados” en la misma, Ana Victoria Portocarrero ha apuntado, desde MISEAL, que las políticas de reforma universitaria:

debe[n] contemplar no sólo medidas que promuevan el mayor acceso de ciertas poblaciones a las aulas de clase como docentes y estudiantes, o a las oficinas en el caso del sector administrativo, sino una profunda reforma curricular e ideológica, a través de la cual se cuestionen las justificaciones a la exclusión, mismas que forman parte de los sistemas de producción hegemónicos. (Portocarrero 2013: 72)

Estas reformas ayudarían a establecer mecanismos que desmontarían estas justificaciones de exclusión, ayudando a la reflexión individual y colectiva que proponía Fricker. Portocarrero va más allá que Fricker y explica que autores tales como Boaventura de Sousa Santos, Joao Arriscado Nunes y María Paula Meneses:

han sostenido que la exclusión social está relacionada con la exclusión epistémica, es decir, con cómo determinamos lo que se considera conocimiento “válido” e “inválido”. [Estos autores] señalan que, “no hay justicia social global sin justicia cognitiva global”. La propuesta de estos académicos es que todas las prácticas sociales involucran conocimientos y que, por tanto, la exclusión de poblaciones con prácticas sociales no dominantes, está relacionada con la exclusión de los saberes que esas prácticas producen y de los que, a su vez, producen a las prácticas mismas. En este sentido, el conocimiento “válido” no es un conocimiento libre de política, sino al contrario, es un instrumento de poder en la medida en que paralelamente a la validación de unos saberes invalida otros, sumiendo en la “no existencia” a grupos no dominantes y sus prácticas sociales. (Portocarrero, 2013: 72)

Portocarrero apoya la inclusión de estos conocimientos en la academia, favoreciendo la “democratización” de los saberes, y señala la obra de Boaventura de Sousa Santos para entender cómo han funcionado el “silenciamiento” y la ignorancia de estos conocimientos marginados dentro de la producción de conocimiento hegemónica y para comprender la importancia del desarrollo de lo que este llama una ecología de los saberes que acepta que “no hay ignorancia o conocimiento en general, porque toda ignorancia es ignorante de un cierto conocimiento, y todo el conocimiento es el triunfo de una ignorancia en particular” (de Sousa Santos en Portocarrero, 2013: 72).

3.3. La inclusión de conocimientos ignorados en la educación superior

Con relación al proceso de inclusión de conocimientos ignorados en las universidades, Cecilia Rivera explica, de manera similar a como lo hacía Fricker, que existe un vínculo entre la injusticia testimonial y la puesta en duda de la racionalidad de algunos hablantes. Según esta autora:



las tradiciones culturales indígenas y las lenguas asociadas a ellas siguen siendo generalmente consideradas inferiores, menos capacitadas para la ciencia y el progreso; y marginalizadas. Esta categorización, por supuesto, alcanza a sus hablantes. Así, las lenguas indígenas, o su huella en el uso imperfecto del castellano, funcionan como estigmas y son motivo de vergüenza y discriminación. (Rivera, 2013: 210)

Ante el extendido prejuicio que margina algunas lenguas en la academia por ser “menos” racionales, esta autora subraya que “ni el lenguaje ni las lenguas razonan, lo hacen las personas. Y sí, lo hacen de distintas maneras y de maneras aprendidas” (Rivera, 2013: 219). Explica que si hay lenguas (y racionalidades) que son marginadas “por primitivas” es por efecto de las relaciones de poder en los procesos comunicativos y de creación del conocimiento y afirma que:

Un gesto, mientras más proactivo y sostenido sea en relación al reconocimiento del valor simbólico y práctico de las lenguas, tiene efecto tanto en la ubicación en la escala jerárquica de las lenguas, las culturas y personas asociadas a ellas, como en la ampliación de posibilidades para el uso orgulloso de las lenguas peruanas distintas del castellano (Rivera 2013: 217).

En el texto de Rivera queda claro cómo hay colectivos que por cuestiones identitarias son excluidos de las universidades y que, si consiguen ingresar en ellas, son considerados como intelectualmente inferiores al no ser la lengua de la academia, el castellano, su primera lengua. Uno de los mecanismos para luchar contra la exclusión es el reconocimiento de sus lenguas y sus culturas dentro de las instituciones de educación superior.

Rivera también es consciente de que existen diferencias de poder dentro de las categorías “hegemónicas”, así, explica que en el uso del castellano se establecen diferencias de prestigio y jerarquía, por ejemplo, con relación al ‘castellano andino’ que se habla en algunas zonas de Perú y que se considera un castellano “malhablado”. (Rivera, 2013: 219). Esta autora argumenta que es un castellano que se ha ido transformando con el uso y que no debe considerarse inferior o categorizarlo como producido por la ignorancia. Igualmente tiene en cuenta otros marcadores de diferencia, además del lenguaje, dentro de las poblaciones y que influyen su percepción como agentes epistémicos, así, subraya que “el rol de la lengua en la construcción del poder depende también de la intersección con el género del hablante” (Rivera, 2013: 210).³

Esta autora argumenta la importancia de la reflexión sobre el uso de las lenguas dentro de las universidades. Considera necesario que las universidades tengan un rol en la revalorización del bilingüismo y del multilingüismo en la enseñanza y de que se subraye el valor de las lenguas no hegemónicas, y explica que esto tendrá diversos efectos deseables: incrementará la

3 “Harvey (1989) describió muy bien este uso de las lenguas. El quechua —para el caso de Ocongate que ella estudia— es el idioma de la comunidad indígena y de la familia, y se puede sospechar que mujeres campesinas que aprenden otro idioma ya no son leales a su pareja y comunidad. De los varones que también hablan castellano, en cambio, se piensa que están mejor capacitados para ejercer el liderazgo. No es de sorprenderse entonces que, también por esta razón, el analfabetismo esté más presente entre mujeres (INEI 2007)” (Rivera, 2013: 210).



democratización de la sociedad, dará respuesta a una necesidad real en el mercado laboral que demanda hablantes de lenguas indígenas , y finalmente, implicaría un cambio positivo en la percepción de los hablantes de lenguas no hegemónicas y de sus culturas.

3.4. La educación pública y su papel en la creación de sociedades justas e inclusivas

Otra propuesta importante es la de Walda Barrios-Klee que se ha centrado en el rol de la educación pública en la creación de sociedades más justas e inclusivas. Explica que en su país hay solo una universidad pública, la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) y que, antes de la firma de los tratados de paz, se creó dentro de esta el Instituto de estudios Interétnicos. Según Barrios-Klee este surgió en “pleno conflicto armado, cuando la población maya adquiría papeles protagónicos en la escena política y el movimiento maya se posicionaba de manera indiscutible” (2013: 150). La identidad maya y su importancia en el ámbito social estaba también siendo estudiada en FLACSO. La importancia del estudio de estas identidades, sus formas de conocimiento y sus culturas son importantes no solo desde un punto de vista epistemológico y ético (de justicia epistemológica) sino también porque forman parte del proceso de construcción de un país más democrático e inclusivo. Así lo afirman los objetivos del instituto interétnico:

Estudiar en forma sistemática los procesos constitutivos de las identidades, la interculturalidad y el estado Nacional para la formación de un estado multiétnico en Guatemala (...) Producir el conocimiento necesario para definir las políticas étnicas de la USAC, que contribuyan a la formación de una sociedad multilingüe y pluricultural, en el marco del estado multiétnico en Guatemala. (Barrios-Klee, 2013: 150)

Esta autora menciona también, como un logro importante, la creación del Instituto Universitario de la Mujer (IUMUSAC) que ha favorecido la consecución de la igualdad en la academia y que ha impulsado iniciativas tales como la enseñanza del género como un eje curricular. Además de subrayar los logros de estas instituciones, también explica las dificultades que están sufriendo para lograr sus objetivos, y denuncia que la creación de la Universidad Maya, que fue incluida como uno de los compromisos de los acuerdos de paz, aún no ha sido creada. Barrios-Klee nos hace ver la importancia de estas instituciones para la creación de sociedades más justas, democráticas e inclusivas.

3.5. Incorporación de las reivindicaciones de los colectivos minoritarios en la academia

Para poder apoyar la inclusión de colectivos pocos representados en academia y de argumentar en favor de la inclusión de sus saberes y culturas en la misma, es necesario que sus reivindicaciones sean incorporadas en las agendas que promueven el cambio institucional.



Diversas voces, dentro de MISEAL han expresado la importancia de grupos de presión para que se implementen políticas de inclusión en las universidades. Beneficiarios participantes en una de las iniciativas de MISEAL expresaron la importancia de establecer quién representa políticamente a los grupos excluidos dentro de la universidad, y también, en otros ámbitos políticos, es importante discutir quién habla por ellos. (Darre, Beramendi, & Sosa, 2013). En el primer congreso MISEAL, Silvana Darre, Carmen Beramendi y Fernanda Sosa explicaron que en un proyecto de investigación empírica realizado en su institución:

un representante del gobierno manifestó que su trabajo se orientaba o privilegiaba a los grupos que “tenían voz”, porque eran “los que se hacían sentir”, porque la inversión y las acciones realizadas en los problemas que planteaban esos grupos resultaban más eficaces. En esa lógica, las mujeres con discapacidad no tenían un lugar porque no había un movimiento social que hiciera escuchar sus reclamos. (Darre, Beramendi & Sosa 2013: 143)

En la III reunión general de MISEAL en Brasil, representantes de instituciones de educación superior en este país explicaban que el rol de los grupos de presión era esencial para explicar los avances de las políticas educativas a nivel regional. Y admitían que la falta de un grupo de presión importante que representara a las comunidades de discapacitados significaba que sus necesidades no eran tomadas en cuenta en el diseño de políticas para la inclusión.

Dos de los productos del consorcio ilustran esta situación de manera muy interesante, el estudio de *Percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre la inclusión social y la equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina a propósito del Proyecto MISEAL* (Darre, Fainstain, Sosa, & Barramendi, 2014) y el estudio *Hacia la inclusión y equidad en Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina: aproximaciones críticas al marco normativo* (González Zárate, Arreola Paz, Bolaños López, Arana Garcia, Portocarrero Lacayo, & Ramírez Rodríguez, 2014). En el informe de percepciones se señala que las autoridades relacionadas con la educación superior entrevistadas (casi un centenar de 10 países diferentes⁴) consideraban que el mayor obstáculo para el acceso a la educación superior era la clase socioeconómica,

El nivel socio económico es la dimensión que afecta en forma más clara la percepción sobre la igualdad de oportunidades, pero aun configurando la matriz más obvia de exclusión, la que tiene más tradición, antecedentes y forma parte del denominado sentido común extendido, hay una cuarta parte de las personas entrevistadas que piensan que no tiene incidencia en la igualdad. (2014: 79)

De manera paralela se observa, en el informe de *Normativas*, que en las instituciones cuyas normativas han sido analizadas (que incluyen representantes de los diez países del informe anterior):⁵

4 Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Uruguay

5 Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina; Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Brasil; Universidad Nacional de Colombia (UNAL); Universidad Nacional (UNA), Costa Rica; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Chile; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador; Universidad de El Salvador; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Guatemala; Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); Universidad Centroamericana (UCA); Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Uruguay.



el análisis de nivel socioeconómico, nos permitió ver que existe un rango muy amplio de normas relacionadas con este marcador, en contraste con otros como el de raza/etnia o el de discapacidad. Esto delata la amplia visibilización y conciencia institucional que existe en torno a las necesidades y problemas asociados a esta dimensión de la vida social, gracias, claro está, a la larga trayectoria de lucha social, así como de deliberación política y debate académico que se ha desarrollado en torno al tema. Respecto a los marcadores de discapacidad y de etnia/raza, un aspecto a resaltar es el vacío normativo que, en términos generales, se presentó. (Bertha González Zárate, Arreola Paz, Bolaños López, Arana Garcia, Portocarrero Lacayo, & Ramírez Rodríguez, 2014: 196)

Así, las autoridades entrevistadas eran más conscientes del eje de exclusión con más tradición en América latina, al que atribuían mayor influencia en la misma, y se puede comprobar que es para el que existen mayores medidas compensatorias en las instituciones. Sin embargo no eran tan conscientes de otros ejes de marginación para el que existen menos normativas institucionales, o bien de la importancia de la interseccionalidad en la evaluación de la exclusión (también se constató una carencia de normativas que incorporaran el paradigma interseccional).

Parece evidente que los grupos excluidos de las instituciones de educación superior no van a ser incluidos en la misma a menos que logren que sus voces sean oídas por los que tienen la capacidad de introducir cambios estructurales y normativos en las mismas. La inclusión de estos grupos y su representación a todos los niveles tanto académicos como de políticas universitarias parece necesario para lograr instituciones de educación superior inclusivas y que promuevan la justicia epistemológica a todos los niveles.

En conclusión, esta sección se ha subrayado la importancia de: incluir a los beneficiarios silenciados en la producción del conocimiento y reevaluar su rol como transmisores de conocimiento; favorecer el conocimiento experiencial/práctico y afectivo para producir cambios en las actitudes que producen exclusión y silenciamiento; introducir en las universidades la reflexión crítica sobre los procesos que justifican la exclusión; incluir en la educación superior conocimientos tradicionalmente excluidos; y finalmente en la necesidad de que los grupos silenciados tengan una representación social e institucional que les permita incluir sus necesidades específicas en las agendas de creación de políticas de igualdad.

Esto tendría un efecto positivo en los siguientes actores: en los individuos y colectivos que ejercen las injusticias epistémicas testimoniales y hermenéuticas ya que les ayudaría a enfrentarse de una manera crítica sus prejuicios epistémicos; en los grupos silenciados ya que se produciría un reconocimiento de su valor como agentes epistémicos y de sus contribuciones al acervo cultural y científico; y sobre el resto de la sociedad al favorecerse la creación de comunidades epistémicamente más justas, diversas y democráticas. Todos estos factores incrementan la justicia epistemológica al crear actores más concienciados sobre los efectos de la exclusión y sus mecanismos y al ofrecer iniciativas para el reconocimiento de los agentes y saberes excluidos.



4. Promoviendo la justicia epistemológica en instituciones de educación superior: escuchando al sur

En la primera parte de la ponencia se ha explicado la importancia del cambio de actitudes individuales (y como miembros de colectivos profesionales) para la promoción de la justicia epistémica. Para ello se utilizó la teoría de Fricker que, siguiendo un modelo cercano al aristotélico, promueve el desarrollo de las virtudes de la justicia epistémica. Aunque este es un proyecto importante, también es necesario tener en cuenta que para luchar contra la injusticia epistemológica hay que crear instituciones y sociedades justas donde estas se puedan desarrollar. Así, hemos reflexionado sobre iniciativas provenientes del proyecto MISEAL que, influidas por las epistemologías del sur, han mostrado la importancia de reflexionar sobre las condiciones políticas, históricas y estructurales en las instituciones donde se desarrolla el conocimiento, la importancia de la recuperación de saberes marginados (y los relacionados con el conocimiento experiencial y el práctico), y la crítica a las jerarquías epistemológicas.

Las epistemologías del sur y del norte son porosas, se desarrollan de manera dialógica, y comparten fuentes (ambas reconocen la influencia de la epistemología feminista, por ejemplo). Así, no se puede establecer una diferencia insalvable entre ellas, sin embargo, es interesante indicar que para poner en práctica la creación de instituciones de educación superior más inclusivas, en las que se pueda promover la justicia epistemológica, es importante no solo tener en cuenta la promoción de virtudes epistemológicas a nivel individual y de los colectivos de profesionales que trabajan en ellas, sino también el tipo de iniciativas que se contemplan desde proyectos tales como MISEAL, que incorporan valores representados por las epistemologías del Sur. El programa MISEAL es un buen ejemplo de la variedad de medidas necesarias para que las instituciones de educación superior promuevan la justicia epistemológica.

Bibliografía

- Barrios-Klee, W. (2013). La crisis de la universidad pública en Guatemala. En: M. Zapata Galindo, S. García Peter, & J. Chan de Avila (Eds.), 148-156.
- González Zárate, B., Arreola Paz, L., Bolaños López, M., Arana Garcia, L., Portocarrero Lacayo, A. V. & Ramírez Rodríguez, R. (2014). *Hacia la inclusión y equidad en Instituciones de Educación Superior (IES) en América Latina: aproximaciones críticas al marco normativo*. Berlin: Freie Universität Berlin.
- Carvajal O, Z., Chinchilla S, H., Penabad C, M. A. & Ulate R, C. (Eds) (2013). *Inclusión social y equidad en instituciones de educación superior. Guía integrada para talleres de sensibilización y capacitación en institucioens de Educación Superior de América Latina*. San José: Universidad Nacional de Costa Rica [1a edición].



- Darre, S., Fainstain, L., Sosa, R. & Barramendi, C. (2014). *Percepciones de las autoridades universitarias y gubernamentales sobre la inclusión social y la equidad en las Instituciones de Educación Superior en América Latina a propósito del Proyecto MISEAL*. Montevideo: FLACSO Uruguay.
- Darre, S., Beramendi, C. & Sosa, F. (2013). El concepto de interseccionalidad desde la experiencia de los movimientos sociales en Uruguay. M. Zapata Galindo, S. García Peter, & J. Chan de Avila, 139-147.
- de Sousa Santos, B. (2008). *Another Knowledge is Possible. Beyond Northern Epistemologies*. London: Verso.
- de Sousa Santos, B. & Meneses, P. (2014). *Epistemologías del Sur (Perspectivas)*. Madrid: Akal.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice*. Oxford: Oxford University Press.
- Fricker, M. (2012). Silence and Institutional Prejudice. En: S. L. Crasnow & A.N. Superson. *Out From the Shadows: Analytical Feminist Contributions to Traditional Philosophy*. London: OUP.
- Munévar, D. I., & Gómez Castro, A.Y. (2014). *Rutas posibles desde el Sur... Guía para hacer transversalidad y continuar transversalizando la inclusión social y la equidad en la formación y la investigación*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Portocarrero, V. (2013). Retos de la inclusión social en las instituciones de educación superior. Vínculos entre interseccionalidad y Justicia Epistémica. En: M. Zapata Galindo, S. García Peter, & J. Chan de Avila (Eds.), 66-76.
- Rivera, C. (2013). Las lenguas de la ciencia y la academia no son las lenguas de la inclusión. M. Zapata Galindo, S. García Peter, & J. Chan de Avila (Eds.), 207-222.
- Zapata Galindo, M., García Peter, S. & Chan de Avila, J. (2013). *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"*. Berlin: Freie Universität Berlin.

Extracto del poema Mirándote

Autor: Julián Durán

Participante del concurso UNA-inclusiva

Heredia, Costa Rica, 2014

*Donde se habrán quedado,
aquellos, tus ojos.
Donde se te quedaron los ojos de mundo,
los que deseaban dar algo,
los que querían construir y recrear...
Porque ahora haces luchas elegantes de equidad,
peleas de pancarta y megáfono,
gritas, ladras, pero no te ensucias,
no bajas a la tierra,
no te lanzas a luchar,
te quedaste gritando batalla,
pero no quisiste actuar,
ya que allá abajo,
donde los inferiores a los que defiendes aguardan,
los que miras como menos y dices ayudar,
a esos que la gente aparta.
Ahí no querrás que te vean jamás...*

*Pero al otro del otro lado de la calle,
cambiando la acera
allá si están los que luchan.
El discapacitado que no vio discapacidad en sí
mismo,
Y por ello como discapacitado no existió jamás,
La homosexual,
que nunca quiso ser diferente,
se Dijo a si misma que era igual
Que era humana y no tenía barrera social.*

*Aquel que vino del campo
y que una piel más morena
no le impidió sentarse en un aula
pues quiso estudiar.
Aquella que siendo chica y joven,
no se dejó llamar ingenua,
ni tonta, ni desestimada,
y que por unos menos años encima,
Alguien mayor no le puede pisotear...*



UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona

