

# **Políticas universitarias de ingreso con perspectiva de género: el desafío de incluir, democratizar y despatriarcalizar**

*Silvana Sciortino y Matías Causa*

### **Introducción**

En este capítulo, que corresponde al tercer encuentro del Seminario Transversalizar la Perspectiva de Género en el Ingreso Universitario, abordamos una reflexión sobre las políticas y estrategias de ingreso a la Universidad. En este sentido, nos propusimos problematizar el trabajo socio-pedagógico vinculado al ingreso y su redefinición en clave feminista. Y, además, reponer los aportes y estrategias para repensar la enseñanza y los aprendizajes en este momento inaugural de las trayectorias educativas universitarias. Las mujeres podríamos escribir extensas páginas sobre educación, exclusión/inclusión, derechos y democracia simplemente partiendo de nuestras propias vivencias. El contrato sexual (Pateman, 1996) firmado en las constituciones de los Estados modernos dejaron muy en claro cuál sería nuestro lugar, nuestras tareas y posibilidades. Pensar a las mujeres en la educación nos llevaría hacia un largo recorrido entre prohibiciones, silenciamientos, subestimaciones y disciplinamientos sobre qué aprender o enseñar. Pero también podríamos poner el foco en las resistencias que fuimos construyendo, los derechos ganados y los debates que supimos instalar en las agendas estatales y globales. Esta es una historia de luchas colectivas iniciada en siglos pasados pero que hoy, en Amé-

rica Latina, hace confluír las banderas de los feminismos ilustrados y populares, los descoloniales y anticapitalistas, en una revisión crítica característica de las prácticas y los pensamientos feministas.

Creemos que pensar la educación, la Universidad y a quienes la encarnamos en contexto actual, no puede obviar los sucesos recientes de movilización de mujeres y disidencias, así como los derechos ganados en materia de violencia de género, identidades de género, salud sexual y reproductiva, por nombrar algunos. El escenario que transitamos actualmente nos propone “un nuevo momento de apertura” (Sciortino, 2021, p.114). En este, como en anteriores, mujeres de distintas trayectorias y pertenencias articulamos en diferentes niveles en pos de consignas compartidas, como las recién nombradas. Los “Ni Una Menos”, “los Pañuelazos” y los paros internacionales de mujeres expusieron un escenario político donde la diversidad y la continuidad histórica del movimiento amplio de mujeres actuaron fortaleciendo las acciones y generando fuerza de adscripción.

Aquí, situades en esta coyuntura, muchas que venimos ocupades y preocupades hace tiempo por una democratización y despatriarcalización de la educación superior, tenemos una gran oportunidad. Especialmente, si consideramos que les destinataries de este capítulo recorren un momento particular de la experiencia universitaria, esto es, el primer año de estudios como un tiempo en que para les estudiantes se produce la entrada a un nuevo orden de reconocimientos simbólicos (Pierella, 2014).

## **Notas generales acerca del ingreso universitario**

La cuestión del ingreso y la formación en los primeros años en la Universidad son motivo de preocupación tanto desde una perspectiva política como académica, constituyéndose así en temas cruciales de la agenda de problemas del sistema universitario argentino en los últimos años. La obligatoriedad de la educación secundaria, la

consecuente masificación del nivel superior, el propósito de garantizar el libre ingreso a las Universidades nacionales y las nominaciones referidas a las trayectorias estudiantiles, el acceso, el abandono, la retención y permanencia, el egreso y la inclusión universitaria se convirtieron en categorías centrales de las investigaciones desarrolladas por las instituciones universitarias y por las diversas agencias de investigación, nacionales e internacionales (Pogré *et al.*, 2018).

El incremento en las Universidades de estudiantes con trayectorias educativas heterogéneas y de diferentes sectores sociales trae aparejado, sostiene Ezcurra (2011), una “inclusión excluyente, socialmente condicionada” (p.132). Según diversos autores (García de Faneli, 2005; Ezcurra, 2011; Tedesco, 1985; Sigal, 1998) esta nueva población estudiantil no cuenta con el capital cultural necesario para la permanencia y el egreso, por ser primera generación en sus familias que estudia en la Universidad, por una formación previa deficiente, entre otros aspectos.

Se comprueba, sumado a lo anterior, la dificultad de la Universidad como institución tradicional para adecuarse a los nuevos perfiles de estudiantes, al sostenerse de manera tácita, en gran medida, la imagen del estudiante esperado/a/e. Al respecto Emilio Tenti Fanfani (2000) señala que la mayoría de las veces las instituciones educativas tienden a: “negar la existencia de otros lenguajes y saberes y otros modos de apropiación distintos de aquellos consagrados en los programas y las disposiciones escolares” (p.7).

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, se produce un desgranamiento muy significativo durante el tiempo inicial de la vida universitaria. Los datos cuantitativos al respecto dan cuenta de la problemática y expresan la relevancia social y académica del tema e interpelan a las universidades públicas. Así, las cifras aportadas por organismos internacionales tales como UNESCO, OCDE y el Banco Mundial aluden a tasas de abandono cercanas al 40% (Arriaga, Casaravilla y Burillo, 2014). En el caso particular de Argentina, los datos estadísticos muestran un importante incremento en la tasa de esco-

larización universitaria, pero en términos de resultados “la deserción y la duración promedio real de los estudios por encima de la teórica, siguen siendo cuestiones a solucionar para mejorar la equidad y la eficiencia de las universidades” (García de Fanelli, 2011, p.79). La Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) señala en sus informes que alrededor de un cuarenta por ciento de los estudiantes abandonan su carrera en primer año mientras que un porcentaje menor pero todavía importante lo hace en el segundo año. En algunos de esos casos sucede que los estudiantes cambian de carrera, pero la mayoría abandona sus estudios (García de Fanelli y Jacinto, 2010).

Así, el tema del ingreso a la Universidad cobró relevancia y los análisis críticos no tardaron en correr el velo en torno al principio de democratización que supone el acceso directo. En este punto resultan interesantes las precisiones conceptuales en que avanzó Adriana Chiroleu (2009) al distinguir, en la democratización de la institución universitaria y en los reclamos del movimiento de la reforma universitaria de 1918, la democratización interna que comprende el ejercicio de la autonomía, el cogobierno universitario con representación paritaria de los claustros, la participación de los estamentos en el gobierno universitario (docentes, graduados, estudiantes, no docentes); y la democratización externa que alude a la representación que las distintas clases sociales tienen en la población universitaria y en donde, se sostiene, la meta es alcanzar una composición interna que refleje la de la sociedad en su conjunto.

En este sentido, la demanda de democratización externa se traduce en un reclamo de ampliación de las bases sociales de la Universidad que, aunque desde la retórica se extiende al ingreso, permanencia y egreso de esta institución, muy frecuentemente es entendida meramente en términos formales y se la reduce a la ampliación del acceso. Esta perspectiva de análisis procura contener las demandas de la sociedad en su conjunto en instituciones universitarias de nivel superior clásicas, tanto en su estructura y organización como en los requerimientos académicos, soslayando que grupos sociales con

capital económico, cultural, escolar y social diverso tienen diferentes posibilidades de éxito en el tránsito por la Universidad.

En esta línea, Chiroleu (1998) diferencia el acceso formal a la institución de educación superior, que implica anotarse a una carrera y comenzar a cursarla, del acceso real al conocimiento, que se vincula con el aprendizaje significativo y de calidad. Esta distinción puede ser analizada y explicada teniendo en cuenta que, al masificarse el ingreso universitario, uno de los principales problemas que ha surgido es el alto índice de abandono de los estudios, especialmente en el tiempo inicial de la vida universitaria, junto a la extensión del promedio de años que tardan los estudiantes en recibirse.

Con todo, estas cuestiones no son nuevas en el campo de los estudios sobre la Universidad. Hace más de treinta años Augusto Pérez Lindo (1985) señalaba –al analizar las relaciones entre Universidad, política y sociedad– que quienes bregaban de manera exclusiva por la masificación, al concentrarse en el ingreso irrestricto, conducían a la política universitaria a un callejón sin salida anulando la posibilidad de introducir otros tipos de cambios que permitan diversificar las instituciones y mejorar la calidad de la enseñanza.

## **De la declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008 (CRES) a la UNLP**

Cuando se profundiza en la indagación del tema, se hallan también múltiples referencias a los aspectos conceptuales y a los avances en materia legislativa. En este sentido, en términos de avances normativos y político-estratégicos, cabe destacar la Declaración Final de la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES) del Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, realizada en la ciudad colombiana de Cartagena de Indias en el año 2008, en donde quedó establecido que la educación

superior es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados. A más de un lustro de aquella declaración de la CRES, y luego de años de disputa, se arribó en el año 2015 a una reforma de la Ley de Educación Superior No 24.521 (LES) sancionada en 1995, en donde la ley positiva de Argentina estableció que la educación superior es un derecho universal y, en consecuencia, que el ingreso a las Universidades públicas debe ser irrestricto y que esas mismas Universidades deben ser gratuitas. En consonancia con esta reforma, la Universidad Nacional de La Plata mediante la ordenanza No 288/15 estableció que:

Los sistemas para el ingreso a la UNLP, cualquiera sea su denominación y modalidad que adopten, deberán ajustarse a los siguientes principios: a) no podrán tener carácter selectivo, excluyente o discriminador; b) serán estructurados de forma tal que, a su terminación, permitan al alumno incorporarse a cursar las materias correspondientes al primer año de la carrera desde el comienzo del mismo ciclo lectivo de su año de ingreso; c) tendrán como objetivos generales brindar herramientas para la integración plena a la vida universitaria y a las características de la carrera elegida” (UNLP, 2015, p.1).

Respecto de las discusiones conceptuales, actualizando el sentido de la palabra “democratización” que se señaló más arriba, Chiroleu (2009) señala que la noción de inclusión supuso un cambio sustancial a partir del reconocimiento de que la sociedad no es homogénea y la diversidad constituye un componente fundamental que merece ser revalorizado. Así, la inclusión hace referencia a procesos más complejos y sobre todo más abarcativos y complejos.

Se apunta a incluir dentro de la universidad una diversidad racial, cultural y sexual semejante a la que existe en el

seno de la sociedad, buscando remediar discriminaciones históricas que han conducido a la situación de desigualdad que han padecido esos grupos (Chiroleu, 2009, p.37).

La noción de inclusión universitaria supone considerar que, más allá del acceso formal y de la política de puertas abiertas en las Universidades, se debe intervenir sobre las posibilidades efectivas de ingresar, permanecer y completar los estudios a través de mecanismos diseñados especialmente para atender las dificultades académicas concretas, generadas por los distintos capitales económicos, culturales y sociales de los que son portadores los estudiantes. Esto no implica –o al menos no debería– una reducción de la calidad de los aprendizajes, sino por el contrario, la generación de herramientas adecuadas para enfrentar situaciones críticas.

Con todo, la democratización de la Universidad entendida como ampliación de la cobertura, garantía del acceso –independientemente de los disímiles resultados en función de los también disímiles capitales de entrada de la población universitaria– y la inclusión universitaria (concebida como un conjunto de intervenciones y posibilidades concretas brindadas a los estudiantes en desiguales circunstancias para ingresar, permanecer y egresar de las Universidades públicas) significaron avances que reclaman hoy una nueva profundización del principio de democratización que reconozca las singularidades del momento y clima de época actual.

Con relación a los trabajos que abordan estos asuntos vinculados a la Universidad pública en el contexto actual, los mismos señalan que es posible afirmar que si bien la matrícula de ingreso a la Universidad ha crecido sostenidamente, ello no asegura en sí mismo que cada estudiante desarrolle un aprendizaje significativo y de calidad. En palabras de Cuello (2016):

En función de esto es posible sostener que asistimos a un paradoja en que las políticas inclusivas no sólo legitiman

la desigualdad que genera la situación de exclusión, sino que esas mismas desigualdades son absorbidas hacia el interior del sistema educativo. (p.61)

Autores como Rinesi (2016) observan que es la idea de derecho la que debe reponerse por sobre la noción de inclusión, sostiene que la primera supone la igualdad entre las personas y busca realizarla, mientras que la segunda supone su desigualdad y procura meramente compensarla o aminorarla. Asimismo, advierte que un pensamiento sobre los derechos o sobre la igualdad puede resultar abstracto e inconducente si no es acompañado y sostenido por políticas inclusivas para garantizarlos efectivamente.

Adoptar complejizando la noción de inclusión universitaria e inscribiéndola en la perspectiva del derecho a la educación universitaria implica concebir la inclusión como el acceso a la educación, pero también como la apropiación efectiva del conocimiento. A su vez, en términos de intervención supone que, conforme a esa definición, se desarrollen políticas y prácticas que eliminen las desigualdades y logren que los estudiantes no solo ingresen, permanezcan y egresen, sino que además y fundamentalmente, participen de una experiencia formativa realmente significativa. Refiriéndose a la mencionada noción de inclusión Flavia Terigi (2010) sostiene que, “se debe ampliar su significado a fin de abarcar las formas de educación de baja intensidad, aprendizaje elitista y de baja relevancia” (p.15).

## **El ingreso como debate abierto**

Este derrotero preliminar permite inscribir y contextualizar las políticas universitarias de ingreso en torno a una serie de desafíos sobre el rol de las Universidades y, específicamente en el caso de este seminario, acerca de las experiencias de profesores y estudiantes en torno al ingreso a la UNLP. Como afirma Ros (2014), las discusiones relati-

vas al ingreso y a la democratización del acceso a los estudios universitarios continúan como debate abierto en las lecturas y posiciones que asumen los docentes y estudiantes universitarios con relación a sus prácticas y experiencias.

Si se sostiene, siguiendo a Rinesi, que existe el derecho humano a la Universidad:

(...) ésta, tiene una obligación hacia los sujetos que son portadores de ese derecho: la de garantizar su ejercicio efectivo y exitoso. Si la universidad reconoce (y no siempre lo hace sin dificultad) la idea de que existe un “derecho humano” a ella, tiene que preguntarse si está haciendo las cosas del modo adecuado para garantizar ese derecho a todo el mundo. (Rinesi, 2016, p.18)

En este punto, cabe preguntarnos: ¿Cuál es el papel que le corresponde a les/as/os docentes de los cursos de ingreso y del primer año de las carreras en el marco de la inclusión educativa en cuanto derecho a la educación? ¿Qué desafíos se presentan y cómo los conciben? ¿Cómo describen e interpretan sus experiencias durante el primer año les estudiantes más avanzados? ¿Qué opinan de sus docentes durante ese tiempo inicial de la vida universitaria? La dificultad para la apropiación del conocimiento es la cara menos visible y más compleja de la exclusión universitaria, la tarea de una Universidad inclusiva, democratizadora y con perspectiva crítica de género reclama la decisión política de los organismos públicos, las Universidades, y de quienes estamos a cargo de la formación universitaria desde sus inicios.

El ingreso se convierte así en un objeto de indagación privilegiado en la medida en que esta concepción de inclusión educativa, en clave de derecho a la educación, sostiene las dificultades de les estudiantes en su trayectoria académica en los comienzos de la vida universitaria puede revertirse y, además, que en su superación son importantes las posiciones que asumen les docentes en el encuentro con aquellos,

porque cuentan con la posibilidad de someter a un análisis las diferencias del capital cultural o bien rechazar las naturalizaciones vinculadas al ingreso, la permanencia, el aprendizaje y el egreso de una gran cantidad de estudiantes universitarios. En este sentido, en lo que sigue –y en pos de desarmar las naturalizaciones y prenociones extendidas– presentaremos un enfoque de género crítico que a nuestro juicio posibilita miradas e intervenciones renovadas para enfrentar las problemáticas universitarias como lo es el tiempo inicial de la vida universitaria.

## **Género, perspectiva de género e interseccionalidad**

En este apartado compartiremos un enfoque de género crítico el cual dialoga con una serie de estudios que destacan el carácter político, relacional, situado e interseccional de los géneros. Como se propuso con mayor fuerza desde el feminismo de los años setenta reconocemos el género como una categoría *política*. Propuesta que ha servido para desnaturalizar la rígida dicotomía público-político / doméstico-apolítico y dar cuenta del carácter estructural de la desigualdad de género en términos de patriarcado (Millett, 1969; Rubin 1975; Hartmann, 1987; Pateman, 1995). Los feminismos de la segunda ola aportaron claves para la comprensión del “género” como una “categoría social impregnada de política” (Millett, 1969). En esta línea, entendemos esta noción como un elemento constitutivo de las relaciones sociales basado en las diferencias que se perciben entre los sexos; es una manera primaria de significar las relaciones de poder (Scott, 1993).

La perspectiva de género aporta una manera de decodificar los significados y comprender las complejas conexiones que existen entre las diversas maneras de interacción humana (Scott, 1993, p.38). Por lo tanto, puede definirse como una herramienta para analizar las jerarquías, así como la diversidad en los modos en que se expresan las

relaciones de género en la sociedad. Así como también darnos claves para la reflexión y el desarrollo de nuevos enfoques en pos de revisar conceptos, estereotipos, prejuicios instalados en nuestras sociedades, culturas y en especial en nuestras Universidades, espacios académicos, entre otros.

Cabe señalar que reconocer el carácter relacional de los géneros habilita una perspectiva histórica enfrentada a enfoques que tienden a reificar sentidos, lugares, roles sobre los géneros. Estos se entienden como posiciones (Segato, 2003) desiguales insertas en tramas de poder específicas. De esta manera, describir nociones como la de mujer, varón, trans, travestis, entre otras, nos conduce a considerar una trama de relaciones jerárquicas desde la cual cada una de estas identidades adquiere significación en la relación específica con la otra.

La crítica al interior de los estudios de género y feministas señaló el pasaje necesario desde enfoques universalistas a perspectivas que abarquen la diversidad y la pluralidad: *de género a géneros; de mujer a mujeres*. De esta manera urge la incorporación de nociones como la de interseccionalidad y la de saberes situados.

En la década de los años setenta, la Antropología de la Mujer (Moore, 1999), introdujo enfoques transculturales e históricos que expusieron el carácter de constructo cultural de los géneros a partir de investigaciones en sociedades no occidentales. En esta línea se entiende que

El género como forma socio-histórica de desigualdad entre mujeres y hombres dirige la atención hacia otras categorías de la diferencia que se traducen en desigualdad, tales como la “raza” y la “clase”, planteando la pregunta acerca de cómo éstas se interrelacionan”. (Stolcke, 1999 ,p.9).

Nociones como la de *género, mujer, doméstico*, entre otras, definidas como universales comenzaron a revisarse desde la propuesta de

la interseccionalidad. Desde los años ochenta con mayor fuerza, los feminismos contra-hegemónicos pusieron en evidencia la diversidad desde la cual los géneros son construidos y vivenciados. Los feminismos lésbicos, musulmanes, indígenas, negros, entre otros, fueron consolidando perspectivas críticas frente a modelos eurocentrados de entender a los géneros. Cuestionan el binarismo sexual y la heterosexualidad como instituciones obligatorias, así como la institución de un sujeto del feminismo blanco, burgués, urbano y académico (Sciortino, 2012). De este modo, la *colonialidad* requirió considerarse en tanto patrón de poder específico que, de manera conjunta al capitalismo y el patriarcado, genera formas locales de opresión y desigualdad (Segato, 2011).

En América Latina, dar cuenta de la matriz colonial moderna (Quijano, 2000) desde la cual se construye conocimiento, condujo a desafiar el flujo unidireccional de ideas centro-periferias, promoviendo la construcción de un nuevo circuito entre periferias, sur-sur. Los “feminismos del sur” no se mantuvieron ajenos, interpelaron de manera crítica la construcción del conocimiento y señalaron las relaciones de poder y subalternidad entre mujeres a partir de una geopolítica que diferencia “países centrales” y “países periféricos”. Donna Haraway propone una epistemología que reconoce al sujeto cognoscente inserto en contextos políticos y sociales determinados. Esta autora propone *saberes situados*, insistiendo en la naturaleza corporizada de toda mirada y en las localizaciones circunscritas que permiten “aprender a ver”, en vinculación a un lugar, un posicionamiento, donde la parcialidad es precisamente la condición para que nuestras proposiciones de saber racional puedan plantearse, entenderse y solucionarse (Femenías y Soza Rossi, 2011, p.15).

La interseccionalidad del género requiere de la construcción de *saberes situados*, de estudios sobre género en intersección con otras categorías tales como la cultura, la etnia, la clase, la elección sexual, entre otras. Desde esta perspectiva, el género se reconoce como una categoría compleja entramada en distintas estructuras personales,

sociales, políticas. Por un lado, se contempla la posición subalterna de las mujeres en relación a los varones, resultado de las relaciones de poder y opresión a través de las cuales el patriarcado estructura la sociedad. Pero, por otro lado, se hace visible que la situación compartida entre mujeres toma distintas jerarquías dependiendo de la trayectoria social, histórica, cultural de cada mujer (Sciortino, 2012a).

## **El feminismo en la academia: Estudios de Género**

A lo largo del tiempo las mujeres fuimos percibiendo, en distintos espacios y momentos de nuestra vida, una mirada externa, ajena, desde la cual fuimos pensadas, descritas y explicadas. El reconocimiento de esta heterodesignación en el ámbito universitario, académico, científico, condujo a la conformación de lo que se llamó una “perspectiva de género” en el marco de los Estudios de Género.

Una de las tareas más relevantes a la que se dedicó esta perspectiva fue a la de desnaturalizar el androcentrismo, mecanismo por excelencia de la segregación de las mujeres de la ciencia y del conocimiento científico. Este coloca a los varones y lo masculino en el centro de la elaboración conceptual, de la investigación y de la presentación de resultados.

Identificar, por tanto, los sesgos de género y el androcentrismo de las disciplinas, que propicia el paradigma patriarcal, implica dar cuenta de cómo se reeditan posiciones jerarquizadas de varón y de mujer, dando lugar a vínculos y redes que no son simétricos ni recíprocos. (Femenías y Soza Rossi, 2011, p. 11)

De esta manera, se han ido estableciendo áreas y perspectivas de estudio, centros de investigación especializados en género. Desde fi-

nales de los años sesenta en Estados Unidos y Europa, el feminismo entró en una nueva etapa llamada “segunda ola”. Esta nació en un contexto internacional de luchas políticas y culturales: “Vietnam y las rebeliones anticoloniales del Tercer mundo, las revueltas estudiantiles, los movimientos de afirmación étnica y pro derechos civiles contra el racismo” (Tarducci y Rifkin, 2010, p.22). Esta nueva etapa se identificó con el eslogan “lo personal es político” (enunciado en 1969 por Kate Millett).

En Argentina, los golpes de Estado de 1966 y 1976 hicieron retroceder los logros alcanzados por las mujeres en etapas anteriores, así como silenciaron sus reclamos y llevaron a la clandestinidad sus actividades y reuniones. Sin embargo, a pesar del contexto represivo entre 1960 y 1970, las mujeres siguieron organizadas.<sup>1</sup> Esta continuidad permitió que desde mediados y fines de los ochenta, ya en democracia, las mujeres lográramos conformar equipos, institutos, programas de posgrados en varias Universidades nacionales (UNSa, UNLP, UBA, UNR). El feminismo en conexión con los llamados “Estudios de Género” o “de la Mujer” empezó a ganarse un lugar en la currícula a través de la organización de seminarios y cursos. A medida que se fueron institucionalizando los Estudios de Género en las Universidades argentinas, se consolidaron los eventos específicos dedicados por completo al tema o que, al menos, incorporan sesiones, mesas redondas o conferencias alusivas.<sup>2</sup> Las bianuales Jornadas de Historia de las Mujeres, iniciadas en 1990, comenzaron a organizarse en forma conjunta con el Congreso Latinoamericano de Estudios de las Mujeres y Teoría de Género a partir del 2000. Este tipo de reuniones que convocan a especialistas en género siguen hasta la actualidad reproduciéndose al interior de diferentes Facultades y Universidades del país. Estas reuniones fueron acompañadas por la publicación de revistas especializadas en género y feminismo (Femenías, 2002; 2005).

---

1 Desarrollado en Sciortino, 2021. Capítulo I

2 Desarrollado en Sciortino, 2021, pp.47-48

La llamada segunda ola del feminismo estimuló la formación de una perspectiva crítica que encontró en cada disciplina un arduo trabajo al cuestionar los pilares androcéntricos que las conformaban. Como hemos venido mostrando, a lo largo de la historia, las mujeres nos encontramos ante la necesidad de resignificar positivamente la singularidad que nos calificó desigualmente. Hace unos años, junto a Luciana Guerra (Sciortino y Guerra, 2009), retomamos la problematización realizada por Simone de Beauvoir (2008) a la naturalización de una humanidad masculina. A pesar de que han transcurrido más de setenta años desde los aportes de esta pensadora, esta humanidad masculina, este sujeto universal del cual las mujeres no forman parte, sigue expresando una falacia conocida con el nombre de *pars pro toto* (Femenías, 2016, p.29). Este universal masculino dejó afuera, por lo menos, a la mitad de los seres humanos que realmente la conforman. Visibilizar el sesgo genérico y empezar a nombrarnos como mujeres (evitando las generalizaciones en masculino), sostuvimos en aquel trabajo, es una manera de ir recuperando un punto de vista propio, una mirada desde nosotras para nosotras (Sciortino y Guerra, 2009, pp.118-119).

Esta tarea crítica con antiguas raíces y novedosas reactualizaciones es lo que intentamos hacer quienes nos identificamos con los estudios feministas y de géneros. Recuperando una forma más de describir “la perspectiva de género”, Norma Blázquez Graf (en Castañeda Salgado, 2008), la entiende como herramienta crítica que no sólo busca “el examen de la población de las mujeres o de la condición femenina para eliminar la subordinación”, sino que a la vez, proporciona una óptica diferente para reconocer la realidad y propone que

[...] si el conocimiento se construye, al menos en parte, desde la propia realidad social, es parcial si no toma en consideración las relaciones sociales fundamentales y especialmente las que se reproducen en términos de des-

igualdad y dominación, como la existente entre los géneros. (Blázquez Graf en Castañeda Salgado, 2008, p.35)

Este tipo de afirmaciones llegan a interpelar nuestras prácticas académicas, en especial las docentes, ya que la enseñanza también es atravesada por el tipo de desigualdades que describimos en este apartado.

## **A modo de cierre**

En el recorrido propuesto concebimos al ingreso universitario en la perspectiva del derecho a la educación superior y a la Universidad. A los clásicos imperativos de la inclusión y democratización añadimos el desafío de despatriarcalizar y romper con el androcentrismo en tanto mecanismo por excelencia de la segregación de las mujeres y disidencias de la vida universitaria, la ciencia y el conocimiento científico. Visto en conjunto, esperamos que la lectura del texto propicie la reflexión acerca de las implicancias pedagógicas que traen consigo estos planteos en y para nuestras prácticas docentes cotidianas en la Universidad pública.

## **Referencias bibliográficas**

- Arriaga, J., Casaravilla, A. y Burillo, V. (2014). Proyecto Alfa-III. Gestión Universitaria Integral del Abandono. Documento de síntesis del proyecto. 1-24.
- Castañeda Salgado, M. P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Guatemala, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Fundación Guatemala.
- Chiroleu, A. (1998). "Acceso a la universidad: sobre brújulas y turbulencias". *Pensamiento universitario*, (7), 3-9.

- (2009). “La inclusión en la educación superior como política pública: tres experiencias en América Latina”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 48/5. OEI.
- Cuello, C. (2016). “De la inclusión educativa al derecho a la educación. Tensiones y desafíos actuales”. En: Rinesi, E; Smola, J; Cuello, C y Ríos, L (Comps.) (2016). *Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. P. 57. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- De Beauvoir, S. (2008). *El Segundo Sexo*. Editorial Sudamericana.
- Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Femenías, M.L (2002). “El feminismo latinoamericano ante el desafío de las diferencias”. *Debats*, 76, pp. 56-64.
- (2005). “El feminismo académico en Argentina”. *Labrys, estudios feministas / études féministes*, Enero/julio, 2005.
- (2016). “Subtexto de género y violencia. Algunas consideraciones mínimas”. En Colanzi, I., Femenías, M. L. y Seoane, V. (comp.). *Violencia contra las mujeres: La subversión de los discursos*, Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Femenías, M.L. y Soza Rossi, P. (2011). “Presentación: Para una mirada de género situada al sur”. En Femenías, M.L. y Soza Rossi, P. (comps.). *Saberes situados /Teorías Trashumantes*. La Plata: IdIHCS, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP.
- García de Fanelli A. (2005). *Universidad, organización e incentivos: desafíos de la política de financiamiento frente a la complejidad institucional*. Buenos Aires: Miño y Dávila
- (2010). “¿Educación o problemas educativos? Reflexiones sobre la construcción del campo educativo”. En: Wainerman, C y Di Virgilio, M.M. (comp.). *El quehacer de la investigación en educación*. 1 a ed. Buenos Aires: Manantial.

- (2011). “La educación superior en Argentina 2005-2009”. En Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011. Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA). Editorial CINDA-UNIVERSIA.
- García De Fanelli, A., y Jacinto, C. (2010). “Equidad y educación superior en América Latina: el papel de las carreras terciarias y universitarias”. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 1(1). <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2010.1.16>
- Ley de Educación Superior n.º 24.521. Sancionada el 20 de julio de 1995. Promulgada el 7 de agosto de 1995 (Decreto 268/95). Publicada el 10 de agosto de 1995, Boletín Oficial n.º 28204.
- Hartmann, H. (1987). “El infeliz matrimonio entre marxismo y feminismo: hacia una unión más progresista”. *Cuadernos del Sur* n.º6, Bs.As., marzo-mayo.
- Millett, K. (1995) [1969]. *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Moore, H. (1999). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Pateman, C. (1995). *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.
- Pérez Lindo, A. (1985). *Universidad, política y sociedad*. Buenos Aires: Eudeba.
- Pierella, M.P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Pogré, P. et al. (2018). *Los inicios de la vida universitaria: políticas, prácticas y estrategias para garantizar el derecho a la educación superior*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- Rinesi, E. (2016). “Introducción. Dos desafíos para nuestras universidades”. En Rinesi, E.; Smola, J.; Cuello, C.; Ríos, L. *Hombres de una república libre: universidad, inclusión social e integración cultural en Latinoamérica*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ros, M. (2014). “Las prácticas docentes en la universidad. Desafíos y tensiones desde la experiencia”. En: Morandi, G.; Ungaro, A.

- (Coords.) *La experiencia interpelada. Prácticas y perspectivas en la formación docente universitaria*. La Plata: EDULP.
- Rubin, G. (1975). "The traffic in women: notes on the 'political economy' of sex", en Reiter, R.R. (ed.). *Toward an anthropology of women*. Nueva York: Monthly Review Press
- Sciortino, S. (2012). "Antropología y feminismos en América Latina: hacia una práctica descolonial". En Hernández Corrochano, E. (comp.). *Teoría feminista y antropología: claves analíticas*. Madrid: Editorial Ramón Areces
- (2012a). "La etnografía en una perspectiva de género situada". *Clepsydra*, 11; noviembre, pp. 41-58. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.11149/pr.11149.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11149/pr.11149.pdf)
- (2021). *La lucha de mujeres es un camino. Políticas de identidad indígena en los Encuentros Nacionales de Mujeres*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- Sciortino, S. y Guerra, L. (2009). "Un abordaje del feminicidio desde la convergencia entre teoría y activismo". *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 14, (32), 99-124. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/101065>
- Scott, J. (1993). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En Cangiano, M.C. y DuBois, L. (comps.). *De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CEAL.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Prometeo-UNQUI.
- (2011). "Género y colonialidad: en busca de las claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial". En Bidaseca, K. Karina y Vanesa Vazquez Laba, V. (comps.). *Feminismo y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*. (pp.17-48). Buenos Aires: Ediciones Godot.

- Sigal, V. (1998). “El sistema de admisión a la universidad en la Argentina”. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaría de Políticas Universitarias. La Universidad no 14.
- Stolcke, V. (1999). “¿Es el sexo para el género como la raza para la etnicidad?”. *Cuadernos para el Debate*, N° 6. IDES.
- Tarducci, M. y Rifkin, D. (2010). “Fragmentos de historia del feminismo en Argentina”. En Chaher y Santoro (comp.). *Las palabras tienen sexo II*. Buenos Aires: Artemisa Comunicación.
- Tedesco, J.C. (1985). “Reflexiones sobre la Universidad Argentina”. En *Revista Punto de Vista*, año VII N° 24.
- Tenti Fanfani, E. (2000). “Culturas juveniles y cultura escolar”. En *Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*. Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio (Brasilia)
- Terigi, F. (2010). “El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía”. En Frigerio, G. y Diker, G., *Educación: saberes alterados*. Buenos Aires: Del Estante.
- UNESCO/IESALC. (2008). Declaración de la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe de Cartagena de Indias. Caracas, Venezuela.
- UNLP. (2015). Ordenanza 288/15. Ingreso a la Universidad Nacional de La Plata. La Plata. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51010/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/51010/Documento_completo.pdf?sequence=1)

## Soporte audiovisual

- Seminario de Género e Ingreso Universitario (2020, noviembre 24). Clase 3. Docentes Matías Causa y Silvana Sciortino. YouTube. [https://youtu.be/TJbJ0WX\\_n7c](https://youtu.be/TJbJ0WX_n7c)