



## **Universidad Nacional de La Plata**

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

**Título:** *"TRANS-GEN-VERSALIZACIÓN": UNA PROPUESTA TRANSVERZAL DE FORMACIÓN EN GÉNERO PARA SEGUNDO AÑO DE LA SECCIÓN INGLÉS EN LA FACULTAD DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA.*

**Autora:** *Castro, Adriana del V.*

**Directora:** *Dra. Ivana María Alochis (FL-UNC)*

**Asesora:** *Yamila Duarte (FaHCE-UNLP)*

**Año:** 2021

## ÍNDICE

Resumen .....	3
Introducción .....	4
PARTE 1	
Caracterización del problema .....	6
Contextualización curricular .....	11
Justificación de la propuesta .....	16
Objetivos (general y específicos) .....	22
Marco conceptual .....	23
PARTE 2	
Presentación de la innovación .....	35
Objetivos (general y específicos) .....	37
Diseño de la innovación .....	38
El Taller de Feminismos, Violencias y Géneros .....	41
Evaluación de la innovación .....	46
Conclusiones finales .....	48
Bibliografía .....	51
Anexos .....	56

## Resumen

Partiendo de la premisa de que para encausar un proceso de transversalización de la perspectiva de género en las instituciones universitarias, dónde a pesar de los avances se torna necesario pergeñar estrategias pedagógicas de sensibilización que generen ciertas condiciones para su incorporación, se propone como trabajo final integrador de la Especialización en Docencia Universitaria el diseño de una innovación que logre incidir en el plan de estudios de las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la sección inglés de la Facultad de Lenguas (UNC) visibilizando y trabajando en temáticas que no están incorporadas. Inspira esta idea fuerza una experiencia innovadora como lo son los Espacios de Formación Integral de la Universidad de la República (Uruguay) definidos como “dispositivos pedagógicos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad, asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular” (Núñez *et al.*, 2017, p. 235). En consecuencia, la propuesta consiste en implementar estrategias de formación transversal con perspectiva de género que apunten a la formación específica en aspectos teóricos y metodológicos de estudiantes cursantes de los segundos años de las diferentes carreras de la sección. Para ello, se diseña un taller extracurricular desde un enfoque pedagógico como el que describe Díaz Barriga (2015) en el cual se pretende impulsar el desarrollo transversal de habilidades derivadas de distintas disciplinas y variados campos del conocimiento como así también promover la construcción de un perfil de egresados capaces de aplicar lo que han aprendido de forma conjunta. El desarrollo de habilidades transversales estará vinculado con el crecimiento profesional de profesores, traductores y licenciados, y buscará desplegar ciertas actitudes relevantes como lo son la concientización hacia varias problemáticas relacionadas con la discriminación y la inequidad de género en las instituciones universitarias. Asimismo, se piensa que el taller aborde diferentes temas y autores que propician aproximaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias a los estudios de Géneros para lograr así incrementar los capitales culturales y sociales de los estudiantes. En este sentido y mediante este espacio extracurricular, interdisciplinario y transversal sobre la temática Feminismos, Violencias y Géneros se podría contribuir a dar respuesta a lo que varios docentes consideran un problema: la brecha existente entre el conocimiento académico y las dificultades y necesidades reales de la comunidad.

## **Introducción**

Este texto compone no sólo la elaboración del trabajo final integrador de la Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia) de la FaHCE – UNLP, sino también una apuesta a atender la demanda subterránea y creciente de estudiantes y docentes respecto de generar ideas y acciones transformadoras que sean permeables a la transversalización de la perspectiva de Género en las políticas sobre docencia, investigación y extensión. Impulsar dicha transversalización en diversas disciplinas consideradas ajenas a la especificidad de lo que se enseña es de alguna manera alinearse con ideas que expone Díaz Barriga (2015) quien convoca a recuperar la concepción de currículo como una utopía en tanto que expresa un ideal de formación. En este sentido, generar innovaciones como camino para enriquecer las decisiones curriculares y sostener abordajes transversales en varias asignaturas sin anclarse exclusivamente en ninguna de ellas puede ser considerado un alto desafío. Asimismo, incluir la temática de Género en las discusiones institucionales significa un gran reto por el contexto en donde se piensa innovar. Son relativamente escasas o bien desatendidas algunas iniciativas ordenadas en esa dirección que se han presentado hasta el momento; cabe destacar una de ellas en particular- el proyecto de una cátedra abierta sobre Género elevado al HCD en 2017 por la Dra. Alochis -que fue puesta a consideración y tratada como una tentativa de imponer un tema emergente proveniente de una agenda externa. En definitiva, es necesario reconocer que la “cultura institucional”, es decir, el alma de cada organización se constituye a partir de las lecturas de quienes la habitan y la transitan como así también de la valoración que ellos realizan de su currículo y del trabajo educativo. Esto seguramente condiciona las relaciones entre partícipes de una institución y puede contribuir a que cualquier innovación o cambio prospere o no de acuerdo al carácter bidireccional del vínculo que se da entre las relaciones interpersonales y las innovaciones (Zabalza y Zabalza, 2012). En un ambiente impregnado de conservadurismo, se vislumbra resistencia a ciertas transformaciones al plan de estudios por el prejuicio de que algunos contenidos poco pueden aportar a los basamentos conceptuales teórico prácticos de las disciplinas necesarias.

La situación en Lenguas es muy particular, por su historia y tradición académica, que data de 1920 cuando surge como un modesto Departamento de Idiomas de la Facultad de

Derecho de la Universidad Nacional de Córdoba. El objetivo fundamental de su creación consistió en ofrecer a los estudiantes universitarios la posibilidad de aprender una lengua extranjera como ayuda para su formación cultural y profesional. Se enseñaba, por entonces, francés, italiano y nociones básicas de latín jurídico. Con los años, los planes de estudios se fueron modificando con la inclusión de asignaturas de carácter didáctico-pedagógico en el Profesorado y de carácter técnico en el Traductorado hasta llegar al año 1990 cuando el Plan de Estudios para la sección inglés es aprobado por el HCS de la UNC por resolución 32/89 y reconocido por el Ministerio de Educación de la Nación por resolución 1471/93.

En el año 2000, en consonancia con las políticas de mercantilización, globalización y transnacionalización que operaron silenciosa y persistentemente durante los años 80 y 90 (de Sousa Santos, 2007), la Escuela de Lenguas solicita la conversión en Facultad abogando una merecida jerarquización y reconocimiento por “la calidad en la formación de sus profesionales, los planes de estudios actualizados, el desarrollo de una política de extensión adecuada a los requerimientos del medio, los proyectos de investigación y los programas de intercambio académico con universidades extranjeras” (Facultad de Lenguas, 2021)<sup>1</sup>.

A pesar de la contundente caracterización discursiva, la facultad todavía no logra en los hechos sustanciar una real transformación en el plan de estudios. Las nimias modificaciones son insuficientes como para alcanzar, por ejemplo, mayor flexibilización en los regímenes de cursada o nuevas actualizaciones pedagógicas. Fundamentalmente, lo que se ha logrado hasta el momento es dinamizar el funcionamiento del currículo introduciendo cambios al estilo *modelo yacuzzi* de innovación, como lo denomina Zabalza y Zabalza (2012), por el cual se presentan propuestas de proyectos por comisiones o por cátedras para favorecer la selección y enseñanza de ciertos contenidos en desmedro de otros. Se observa claramente que existen algunas condiciones avaladas por el currículo institucional, que los autores definen como colaboradoras del mantenimiento de un “status quo”; puntualmente me refiero a lo que describen como obturadoras de procesos de cambio necesarios para un fluido funcionamiento institucional. Es así que en el entorno de la facultad de Lenguas se distinguen dos barreras que limitan las posibles innovaciones: por un lado, la *rigidez del*

---

<sup>1</sup> Facultad de Lenguas-Universidad Nacional de Córdoba (29 de octubre de 2021). *Comienzos y evolución de la Facultad de Lenguas*. <https://www.lenguas.unc.edu.ar/facultad/institucional>.

*organigrama* que muestra un diseño institucional de 9 compartimentos estancos (6 secretarías y 3 departamentos) que organizan la gestión del interior y exterior de la facultad y funcionan directamente conectados a Decanato, pero de forma aislada sin vínculos entre sí. Por el otro, la *burocratización de las formas de comunicación*, que centraliza las comunicaciones por parte de Decanato convirtiendo el flujo comunicacional en un vehículo cerrado y rígido. Cabe agregar que este fenómeno afianza la *jerarquización* en la toma de decisiones y profundiza la *formalización* de las comunicaciones tanto internas como externas (Zabalza y Zabalza, 2012, p. 144). Por consiguiente, generar líneas de acción desde una perspectiva transversal que contemplen las dimensiones de Género y que contribuyan a recrear una impronta diferente, una identificación de nuestros egresados con los valores de la educación superior, entendida en clave de derecho y no de beneficio, resulta ciertamente desafiante y audaz.

## **PARTE 1**

### **Caracterización del problema**

Uno de los rasgos distintivos de la educación universitaria en la actualidad es el fenómeno de la masificación como consecuencia de la implementación de las políticas públicas en las primeras décadas del siglo XXI que tuvieron como finalidad la democratización del ingreso y la permanencia: “Extensa e intensa, la universidad se abre así a una composición con heterogeneidades múltiples en procura de lo común –se abre a una comunidad de los diferentes—.” (Tatián, 2018, p. 21). La decisión de desarrollar estrategias de inclusión destinadas a asegurar condiciones de estancia del estudiantado y culminación de sus estudios (De Sousa Santos, 2007; Del Valle et al., 2016) tuvo un fuerte impacto tanto cuantitativo como cualitativo. Esto se tradujo en una realidad aplastante: no sólo son más estudiantes, por el aumento exponencial de la matrícula, sino que también son otros estudiantes, diferentes de aquella población tradicional compuesta por jóvenes egresados secundarios, de contextos urbanos y aspirantes a una formación profesional de excelencia que caracterizó a la universidad de mediados y fines del siglo XX. Hoy la realidad es que los grupos de estudiantes que ingresan a la educación superior son heterogéneos y diversos, con intereses y expectativas que empujan a las facultades a mejorar y adecuar la oferta académica a las múltiples demandas. La masificación produce un cambio esencialmente

cualitativo; exige a las instituciones una definición sobre una preocupación sustancial: cómo se entiende la “calidad” ante una variedad tan amplia. Si bien el concepto está relacionado con ideas de excelencia, perfección, o consistencia, en el campo de la educación superior, según Lemaitre (2018) la calidad es definida como la capacidad de transformar a los estudiantes y mejorar sus condiciones para que puedan participar activamente de este medio. La calidad no puede analizarse separadamente del entorno social, económico y tecnológico en que se desarrolla la educación porque, como afirma Rinesi (2016) “una universidad no es verdaderamente de excelencia si no es de excelencia para todos, pero tampoco es verdaderamente para todos si no es, para todos, de la más alta calidad” (p. 68).

En lo que respecta a la Facultad de Lenguas de la UNC, el ingreso masivo de estudiantes de la sección inglés se explica a partir de aspectos de carácter instrumental ya que se percibe a las carreras como el umbral de entrada a mejores oportunidades en el mercado ocupacional, y a circuitos sociales más provechosos en términos de movilidad. En una nota acerca de la enseñanza del inglés en las escuelas secundarias de Córdoba, publicada el 23 de noviembre de 2021 en el diario local *la Voz*, la periodista Mariana Otero informa que “Desde los sectores empresarios vinculados al sector tecnológico advierten que los alumnos secundarios pierden, por ejemplo, oportunidades de pasantías laborales por el pobre manejo del inglés, indispensable en este sector de producción y de la economía. Un reciente informe de Adecco, una compañía de recursos humanos y de contratación de personal, indica que alrededor del 34% de las ofertas de trabajo exigen a los aspirantes dominio de una lengua extranjera. Nueve de cada diez vacantes que requieren un segundo idioma solicitan inglés”. Asimismo, la redactora agrega otro dato con el fin de ilustrar la demanda: “Marcelo Olmedo, presidente de Promedón, una empresa de tecnología médica participante del Grupo TechX, que dentro de la Cámara de Comercio Exterior busca convertir a Córdoba en un *hub* de exportación de productos y servicios de la llamada “economía del conocimiento”, considera que en esas áreas se abren oportunidades de trabajo, aunque un requisito fundamental es el inglés.” (Otero, 2021). El ejemplo ayuda a vislumbrar que el creciente número de estudiantes de dichas carreras se debe también a aspectos de carácter simbólico orientados hacia las ventajas que el manejo del inglés, considerado una vía de acceso a niveles socioculturales y académicos prestigiosos, otorgaría a quienes las eligen.

Un antecedente significativo que advierte la preferencia masiva por estudiar inglés es la evolución de la población estudiantil de la facultad durante los dos últimos años que evidencia el Anuario Estadístico 2020 de la UNC. En el 2019, el número de estudiantes que se inscribió en las carreras de todas las secciones fue de 7734, del cual 6185 se matricularon para cursar las carreras de la sección inglés y 1549 para cursar las carreras de las 5 secciones restantes: 241 en alemán, 512 en español, 262 en francés, 377 en italiano y 157 en portugués. Respecto del año 2020, el número de estudiantes que se matriculó para cursar las carreras de todas las secciones fue de 8497, del cual 6794 para cursar las carreras de la sección inglés y 1703 para las carreras de las otras secciones: 272 en alemán, 566 en español, 283 en francés, 425 en italiano, y 167 en portugués.

En otro orden, se distingue que la mayoría de los estudiantes que cursa con éxito y en tiempo estipulado los tres primeros años de ciclo común de cualquiera de las tres carreras de la sección inglés, son ingresantes con conocimientos previos del idioma, ya sea porque provienen de secundarios con orientación bilingüe o porque estudiaron en academias privadas. Esta representación de nuestros estudiantes es reforzada por los comentarios de la actual vice decana, vertidos en la nota de La Voz antes mencionada: “Tienen que tomar notas en inglés, tienen que escuchar, tienen que tener un bagaje de conocimiento un poco más que básico para entender y producir. El secundario no los prepara, lamentablemente. Es muy difícil enseñar una lengua extranjera en un aula con 40 personas. La situación áulica no contribuye, eso se ve también en el abandono que tenemos en primer año. Hay chicos que tienen vocación de ser profesores de inglés, pero se enfrentan con una situación que no pueden abordar porque la secundaria no los estaría preparando para esta carrera”, dice Belén Oliva, vicedecana electa de la Facultad de Lenguas de la UNC, y coordinadora del curso de nivelación de ingresantes del profesorado y traductorado de inglés.” (Otero, 2021). Por lo tanto, se podría sostener que existen condicionantes para el recorrido pedagógico en nuestras carreras que depende de la educación media a la que se accede, si es bilingüe o no, si formó a los estudiantes con las herramientas necesarias para desarrollar competencias de alfabetización en lengua extranjera, dado que si hubo escaso desarrollo de habilidades lingüísticas esto plantea dificultades severas para responder a las exigencias de las carreras. Así se puede leer en la nota: “La vicedecana electa explica que, “mal que nos pese”, hoy los chicos que pueden hacer producciones en inglés son aquellos que asisten a

institutos de idioma, como mínimo cuatro horas a la semana y en grupos reducidos con una atención personalizada.” (Otero, 2021). En contra respuesta, cabe agregar que las desigualdades a nivel de conocimiento se potencian cuando se observan discontinuidades en las políticas de inclusión y permanencia. De Sousa Santos (2007) lo subraya al decir que “En los países donde la discriminación en el acceso a la universidad se apoya en buena parte en los bloqueos en los niveles de educación básica y media, la reforma progresista de la universidad, en contraposición a la propuesta del Banco Mundial, debe dar incentivos a la universidad para promover alianzas activas en el campo pedagógico y científico con las escuelas públicas” (p. 32). Así lo evidencia el Anuario Estadístico 2020 de la UNC<sup>2</sup> donde se muestra la marcada diferencia entre el número de ingresantes y el de egresados de las carreras de Traductorado y Profesorado de inglés, en la última década:

PROFESORADO DE INGLÉS		AÑO ACADEMICO	TRADUCTORADO DE INGLÉS	
INGRESANTES	EGRESADES		INGRESANTES	EGRESADES
347	50	2011	739	65
337	20	2012	747	93
357	32	2013	712	48
351	21	2014	774	66
412	34	2015	940	87
390	27	2016	854	80
383	21	2017	865	109
395	26	2018	1012	79
392	27	2019	994	69
368	27	2020	1023	123
479	31	2021	1353	136

Estos números muestran cuán significativo se torna fortalecer los mecanismos de permanencia para acompañar el aumento de egresos. Un proyecto pensado en esa línea fue el denominado Tutorías Pares, que formó parte del Programa de Mejora para la Enseñanza de Grado (PAMeG) y que dejó de funcionar en la institución desde el año 2016. Estas decisiones tienen fuertes implicancias en la producción de subjetividades que se encuentran a la deriva, dirimiendo el problema de la salida laboral y siendo expulsadas del sistema que

<sup>2</sup> Anuario Estadístico 2020- UNC Secretaría General. Área de Estadística e Indicadores Institucionales.  
<https://www.unc.edu.ar/sites/default/files/ANUARIO%20UNC%202020.pdf>

no da lugar a la discusión acerca de los planes de estudio, de lo que se legitima, lo que se ignora y lo que efectivamente se enseña. Cualquier definición actualizada de calidad educativa no puede dejar de considerar la nueva impronta de los derechos que impulsa la representación de la educación superior “como un derecho humano”, como postula la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC/UNESCO reunida en Cartagena de Indias en el año 2008, que afirma que “la universidad es un bien público y social, un derecho humano universal y una responsabilidad de los Estados.” (Rinesi, 2016; p. 65).

Sostener que la universidad es un derecho humano constituye una significación crucial para las prácticas porque introduce dos temas esenciales de la democratización: la inclusión y la equidad (Del Valle et al., 2016). Si bien la masificación es un emblema de los derechos también es un signo de anonimato difícil de revertir. Enseñar a multitudes sin nombre interpela a los docentes universitarios a profundizar en el diagnóstico y conocimiento de los estudiantes admitidos, con el objeto de ajustar las acciones institucionales a dichas características. Si bien la democratización del ingreso y la permanencia resultaron cruciales para lograr una facultad que se concibe a sí misma como amplia y diversa, no fueron suficientes como para frenar formas elementales de discriminación y ni tampoco colaboraron en la deconstrucción de prácticas amparadas en “modelos culturales binarios y androcéntricos” (Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad [MMGyD], 2020)<sup>3</sup>. Para entender más específicamente lo que sucede en mi ámbito de trabajo es necesario describir qué tipo de configuraciones subjetivas produce nuestra institución. Parto de la concepción de subjetividad como emergente de un proceso histórico social que configura una modalidad de ser, de hacer, de estar, de pensar, de sentir, que puede cambiar. La facultad constituye un espacio social donde se establecen relaciones entre las personas, y entre las personas, el conocimiento y la cultura. El rediseño del currículo, la implementación de acciones para familiarizar a los estudiantes con la cultura institucional y ofrecerles un entorno amigable, puede contribuir a desplegar sus capacidades y adquirir las competencias necesarias para su desarrollo personal y profesional. Es importante remarcar que entender

---

<sup>3</sup> Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidades (2020). Ley Micaela N° 27.499. Claves para el traslado de contenidos en la práctica.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/claves\\_para\\_el\\_traslado\\_de\\_contenidos\\_en\\_la\\_practica.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/claves_para_el_traslado_de_contenidos_en_la_practica.pdf)

el proceso enseñanza-aprendizaje como algo a construir con “otros” -a partir de lo que ellos traen- teniendo en cuenta la heterogeneidad y diversidad del estudiantado, implica el compromiso de conocer e identificar sus necesidades, aspiraciones y expectativas, para incluirlas como dimensión importante del proceso desde el momento en que los alojamos en nuestras comisiones, e incluso antes, cuando adoptamos decisiones curriculares, pedagógicas o de asignación de recursos.

### **Contextualización curricular**

En el año 1986, la dirección de la Escuela Superior de Lenguas designó, a través de la resolución interna N°137, una comisión a la cual le encomendó la tarea de revisar, seleccionar y articular los proyectos que las distintas secciones: alemán, castellano, francés, inglés e italiano habían presentado durante el año 1985 como su contribución a la elaboración conjunta de un nuevo plan de estudio. Aquella comisión mixta trabajó en importantes innovaciones a partir de una propuesta estudiantil y sobre la base del asesoramiento y acompañamiento -tanto de docentes e investigadores de la misma casa y de otras facultades como de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Dirección de Asuntos Universitarios del Ministerio de Educación y Justicia. Este proceso de generación del Plan de Estudios 1990 posee aspectos similares a los que enuncia Alicia de Alba (1994) en su libro *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*, donde describe al currículo como un entretejido de problemas emergentes del contexto social en donde coexisten muchas contradicciones. De Alba parte del reconocimiento de una crisis del currículo por lo que busca descifrar los procesos sociales de dominación y resistencia de los cuales las transformaciones curriculares forman parte y en los cuales se desarrollan. En su recorrido, la autora pone énfasis en la escasez de espacios de aprendizajes curriculares y revela que “la crisis del currículo no sólo afecta los discursos tecnologicistas sino también aquellos considerados críticos” (1994, p. 20). Subraya la importancia de concebir el currículo desde una perspectiva ampliada y como propiciador de una formación “teórico-básica”, “crítico-social” y “tecnológica-práctica” (p. 26).

En el caso de la Escuela de Lenguas, el proyecto del plan -presentado hace más de 30 años- tenía como eje articulador, el estudio de las lenguas como objetos socio-culturales y como finalidad, responder a un perfil de egresados que a lo largo de las carreras transitara tanto

oportunidades de formación académica para ingresar a estudios de posgrado como posibilidades de práctica profesional para acceder eficazmente al ámbito laboral específico. En la descripción del contexto de situación de la Universidad Nacional de México, de Alba (1994) señala diferentes omisiones comparables a las que caracterizaban nuestro contexto universitario de los años 90, período en el cual se definió el actual plan de estudio. De Alba denuncia cierta carencias o faltas de análisis acerca de la formación y la problemática teórico-metodológica del campo educativo y sobre todo sobre la complejidad de los currículos. La autora además agrega que existe una “ausencia de reflexión y elaboración sobre la dimensión metodológica desde una perspectiva crítica” (p. 21). Este señalamiento de De Alba es válido también en nuestro caso ya que, para su elaboración, el plan simplemente requirió - tan sólo - de una revisión de los objetivos, contenidos y metodología empleados en la formación de licenciados, profesores y traductores, y de un rediseño de sus correspondientes perfiles.

La primera propuesta de plan, elevada a Rectorado con fecha 5 de noviembre de 1986, sufrió modificaciones como consecuencia de observaciones realizadas por la Secretaría de Asuntos Académicos, las cuales suscitaban nuevas consultas en el seno de la Escuela. La revisión final estuvo a cargo de una comisión ad-hoc designada por el Consejo Académico y el resultado de su labor es el actual Plan de Estudios 1990 -aprobado por el HCS de la UNC por resolución 32/89 y reconocido por el Ministerio de Educación de la Nación por resolución 1471/93- que configura el currículo de las carreras de profesores, traductores y licenciados en Lengua Inglesa. El plan, hoy denominado Texto Ordenado (TO), contiene algunas modificaciones aprobadas por las resoluciones del HCS 400/90, 6/93, 293/99, 152/06, 1342/15, 1161/17 que fueron introducidas a los fines de adecuar nombres, contenidos y dedicaciones de algunas asignaturas a las condiciones reales de cursado, con el objetivo de realizar ajustes en el régimen de correlatividades, y con la intención de integrar el ciclo de nivelación al plan de estudios, en función de lo que había establecido el HCS en su resolución 32/89.

A la luz de la lectura de Da Silva (1999), es importante resaltar que el TO que hoy ordena la vida institucional de la facultad de Lenguas es un modelo de currículo contemporáneo tecnocrático acorde a la teoría tradicional y a los lineamientos según Tyler (1949, citado en Da Silva, 1999) respecto de la organización y el desarrollo que despliega. El plan se

conforma de objetivos bien definidos y explícitos, es decir formulados en términos del comportamiento de quienes egresan y se vislumbra cierta perspectiva fenomenológica en cuanto a lo deseable de construir un currículo que plasme las tradiciones culturales y visiones del mundo que profesores, traductores y licenciados noveles deberán desarrollar. Desde una perspectiva poscolonial, se torna necesario cuestionar las formas cosméticas de representación multicultural que el TO proyecta e intentar problematizar el abordaje superficial que realiza de quienes estudian lenguas y culturas extranjeras.

En otro orden, desde un análisis crítico y pos-estructuralista, es necesario señalar que la construcción curricular presenta ciertos significados trascendentales en este caso relacionados con las ciencias, la enseñanza, la ciudadanía que reflejan una perspectiva individualista y neoliberal respecto de formar futuros profesores como profesionales autónomos e independientes. Asimismo, es preocupante que en su recorrido el TO no exprese ningún posicionamiento pedagógico; por el contrario, presenta como dadas ciertas categorías descriptivas tales como contenidos básicos o régimen de correlatividades que aparecen de forma naturalizada sin que se aclare o referencie. Esto, en línea con lo que señala la corriente crítica Nueva Sociología de la Educación encabezada por Young (1971) citado en Da Silva (1999), refleja que el Plan 1990 es un tipo de currículo tradicional que se “ocupa más por el procesamiento de las personas que por el procesamiento del conocimiento”.

En síntesis, el TO es un currículo racional centrado en el pensamiento conceptual y que realiza una caracterización de las asignaturas en la cual se resumen los conocimientos universales, abstractos y conceptuales que se abordan durante la carrera. En palabras de Bernstein (1975) citado en Da Silva (1999) se podría decir que el Plan 1990 es un currículo “fuertemente clasificado” ya que detalla la organización de los contenidos, pero no explica cómo será la transmisión ni su evaluación. Estos puntos aparecen en el diseño de los programas de cada asignatura como si fueran aspectos propios diferenciados de la disciplina y no rasgos comunes a todas las asignaturas de la formación de docentes, traductores y licenciados. Esto podría explicar además el lugar que ocupan las prácticas profesionales en la carrera ya que están alojadas en 4to y 5to año, lo que representa el 60 % de la cursada. Siguiendo a Bernstein se podría decir que el actual TO ejerce poder en cuanto a lo que se decide enseñar y permite cursar y mucho control en el encuadre de

ritmos y tiempos de cursada que se ven reflejados en el estricto y ajustado sistema de correlatividades que se presenta.

Está claro que nuestro currículo actual fue pensado a través de conceptos técnicos, es decir en base a la enseñanza de ciertos contenidos y a la eficiencia de llevarlos a cabo en determinado plazo. Fue ideado considerando la categoría psicológica de aprendizaje de comportamientos y hábitos omitiendo explicitar su desarrollo, es decir cómo se darían los aprendizajes. Por lo tanto, se torna fundamental replantear una actualización del plan de estudio y encaminar su transformación a través de la incorporación de la visión que Alicia de Alba sostiene del currículo, como un compendio de “aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como dimensiones generales y particulares” (1994, p. 60) que dialogan entre sí y que conforman “una propuesta cultural y político-educativa” (2015, p. 207). Esta mirada permite que un plan de estudio sea más que el diseño de tablas con nombres de asignaturas y de listas descriptivas con requisitos para conformar “un dispositivo productor de subjetividad” (Abate *et al*, 2019, p. 2). Lo convierte, así, en un vehículo formador de egresados, que se insertan en el mundo laboral y que deben comprender el rol que juegan como profesionales, partícipes y constructores del entramado social. Al configurarse como “una propuesta cultural y político-educativa” (de Alba, 2015, p. 207) que cuestiona a los diferentes actores sociales respecto de ciertas problemáticas socio-culturales, se incorporan al currículo temas transversales tendientes a atender las demandas no solo brindando respuestas integrales sino además constituyendo subjetividades.

La Transversalidad [...] viene representada por unos temas educativos que responden a determinados problemas sociales y que están presentes en el conjunto de las áreas curriculares. Los Temas Transversales se han incorporado a la educación como aspectos de nuestro mundo que deben ser abordados desde una perspectiva moral. (Muñoz, 1997, p.161).

Según Muñoz de Lacalle (1997), la inclusión de temas transversales en el currículo se entiende como la respuesta a conflictos sociales emergentes en nuestras culturas que atraviesan diferentes dimensiones. La autora señala que las temáticas transversales se caracterizan por poseer tres aspectos fundamentales:

- 1) Carácter transversal (aparecen asociadas a todas las áreas del conocimiento y sus elementos prescriptivos).
- 2) Relevancia social (están integradas por cuestiones que importan a las sociedades en su conjunto).
- 3) Carga valorativa (sus tratamientos conllevan cierta valoración moral).

Al analizar los temas transversales en su conjunto, Muñoz distingue dos categorías. Por un lado, agrupa aquellos tópicos que responden tradicionalmente a los valores éticos y de solidaridad ciudadana, democráticos y de tolerancia, y de igualdad y justicia. Por otro lado, reúne temas acerca de problemáticas coyunturales que se relacionan con la finalidad de mejorar de calidad de vida de las personas.

En el caso de nuestro TO, la elección de temas representa una opción de valores que aquella comisión mixta realizó en los años 90 y que resultó en el currículo luego aprobado por el HCS de la UNC y reconocido por el Ministerio de Educación de la Nación. Pero existen otros posibles temas, que podrían haberse considerado dentro de la transversalidad y que representan otra priorización de valores. Por ejemplo, se podría haber convocado a pensar en una bitácora de temas transversales que conecten el plan de estudios a la realidad social de nuestro contexto. Hoy es casi indispensable incorporar la perspectiva de género como tema transversal que pueda atender las demandas de igualdad social y brindar respuestas integrales. En particular, es vital impulsar la construcción del diálogo con otras perspectivas y poder avanzar en una agenda de Feminismos, Violencias y Géneros que pueda colaborar en la formación de profesionales sensibles y empáticos con el entorno.

Finalmente, es importante enfatizar que coincidimos con Alicia de Alba en la noción de que “El curriculum es, entonces, una arena donde se ejerce y desarrolla poder.” (1994, p. 66) y que para la elaboración del próximo plan - demanda real y sostenida en los últimos cinco años por todos los claustros – se espera que se rescaten las perspectivas teóricas críticas y proscriticas que iluminen y contribuyan a reconocer que el currículo se constituye, como también afirma da Silva (1999), en un campo de poderes y terreno constructor de identidades. Cada institución construye espacios de intercambio entendiendo que son “territorios de producción de saberes”, por lo tanto, es deseable e indispensable que la nuestra comience a indagar y preguntar por los estudiantes, sus trayectorias pre institucionales, los proyectos y las resistencias en pos de avanzar hacia la construcción

conjunta de un plan de estudio que contemple un lugar explícito para ciertos debates, en particular para llevar adelante las discusiones que aquí interesan, aquellas sobre Feminismos, Violencias y Géneros. Si la facultad se anima a alojar proyectos con perspectiva de género y vincularlos con la construcción política de su plan de estudios, seguramente logrará formar profesionales capaces enfrentar los debates actuales sobre problemáticas sociales y posicionarse críticamente.

### **Justificación de la innovación**

La propuesta de creación de un espacio extracurricular de formación transversal con perspectiva de género sobre Feminismos, Violencias y Géneros surge de mi lugar de trabajadora docente desde el cual entro en contacto asiduo con un estudiantado que se siente mirado desde sus problemáticas, definido desde las faltas y considerado en permanente transición. Encuentro, a veces, estudiantes indiferentes respecto a expresar su opinión en discusiones en torno a la promulgación de leyes fundamentales, como por ejemplo la de la Interrupción Voluntaria del Embarazo o la del Cupo Laboral Trans. Estudiantes que se muestran reticentes a formular posicionamientos ideológicos respecto de situaciones puntuales como son la criminalización de la pobreza o el abuso policial. Asimismo, observo con preocupación que la mirada estigmatizante que les propinamos no permite recuperar sus contribuciones o incluir sus voces. Es notable la escasa difusión y la nula discusión sobre las temáticas de Género en el ámbito académico de la Facultad de Lenguas, tanto en las instancias de revisión del plan de estudios como en las reuniones de profesores. Esta interpretación del contexto es compartida por S.<sup>4</sup>, estudiante de la sección alemán y miembro de la organización Aiel (Agrupación Independiente de Estudiantes de Lenguas en la Corriente Univ. Nacional Julio A. MELLA) que condujo el Centro de Estudiantes de Lenguas entre el 2007 y el 2018. La charla con la informante brinda algunos datos importantes que ilustran qué se logró hacer y se sigue haciendo por parte de las agrupaciones estudiantiles para instalar la temática de géneros y diversidad en la agenda de prioridades del estudiantado de Lenguas.

---

<sup>4</sup> Sofía Cullen

En el año 2017, el CEL (Centro de Estudiantes) constituyó la Comisión de Géneros conformada por militantes de Aiel y de otras agrupaciones. El objetivo era visibilizar ciertos temas referidos al colectivo LGBT+, generar conciencia entre los compañeros y lograr un acompañamiento concreto. La comisión organizó ciclos de cine debate, el 1er. Seminario Feminista con la propuesta de sostener una semana de talleres y charlas sobre distintos ejes: Género y Comunicación, Género y Pueblos Originarios, Género y Lenguaje Inclusivo, entre otros. Asimismo, en el 2018 propulsó la participación de las marchas como el Pañuelazo, el día del Orgullo, el 8M, Ni una Menos, etc. Durante el 2019, continuaron con el 2do Seminario Feminista al cual se sumaron más estudiantes, no agrupados en Aiel, tanto para la organización como para la participación en talleres sobre Literatura Queer, Violencias de Género y Amor Romántico, entre otros. También, organizaron una Kermesse Cultural en la explanada de la puerta de entrada a la facultad con el objetivo de mostrarse en un espacio público y establecer una comunicación interactiva con la audiencia. Esto generó una dura crítica y posterior proscripción por parte de la gestión de la facultad que denostó el evento y lo tildó de “mercado persa”. La informante concluye la narración de lo sucedido consignando como reflexión: “en la práctica, las políticas no cambian”. Esto pone en evidencia el choque que se da entre aquellas acciones tendientes a modificar la realidad que generan los estudiantes y aquellas que imponen las autoridades, lo que Acuña Moenne (2018) denomina como las “relaciones de micropoder que se despliegan por todo el sistema, en todos sus niveles y a través de todos sus actores” (2018, p. 120). Aún y pese a las hostilidades, la comisión de Género de Aiel continuó trabajando durante el 2020 y 2021 ya que organizó conversatorios como el de Cecilia Solá sobre ESI para el día del maestro o el de Lucas Fauno, sobre la situación de personas LGBT+ en pandemia para el día del orgullo gay. Es importante destacar que, a pesar de la desinformación, la falta de incentivo y la ausencia de políticas institucionales dirigidas a alentar la capacitación en la perspectiva de Género, desde las agrupaciones estudiantiles se ha continuado militando por el NO a la cultura del odio, la discriminación y las violencias desde un lugar subalterno y a través de acciones de difusión -como las publicaciones en Instagram y otras redes sociales-. Por ejemplo, se destaca el hecho de que 10 estudiantes de una matrícula de 3878 lograron en el año 2019 inscribirse en el programa Estudiantes por la NO Violencia de Género, una propuesta de formación promovida desde la Unidad Central de Políticas de Género de la

Universidad Nacional de Córdoba (UNICEPG). Ello demuestra que el estudiantado manifiesta el deseo y la necesidad de apropiarse de herramientas para transformar la realidad que transitan y experimentan.

Con la finalidad de lograr mayores certezas respecto de aquellas primeras impresiones decidí profundizar en el diagnóstico y sondear respecto de qué pensaban otros estudiantes y compañeros docentes sobre los feminismos, las violencias y los géneros. Recabé información a través de un cuestionario de entrevista para docentes y una encuesta para estudiantes. Los aportes recolectados fueron fundamentales para poder reconstruir colectivamente la realidad física y emocional que atravesamos como colectivo que transita y habita el mismo ambiente institucional. Administré un cuestionario de 7 preguntas especialmente diseñadas para los docentes (ver Anexo 1). Seleccioné 14 profesores representativos de diferentes secciones: inglés, castellano, italiano, portugués y alemán, que enfrentan variadas responsabilidades (profesores titulares full a profesores asistentes simples) y están a cargo de cátedras numerosas (alrededor de 300 estudiantes) o cátedras pequeñas, con no más de 8 a 12 estudiantes y los entrevisté por video llamada o por Google meet. Las respuestas que se obtuvieron respecto a las preguntas sobre Género confirman la percepción de que las cuestiones de Género conforman una dimensión incipiente que conlleva algo de novedad cosmética. Además, se percibe como una temática que no resulta convocante y que tampoco condensa proyectos concretos; a decir de una de las entrevistadas “el género en lenguas es, como mucho, una aspiración a neutralizarlo”. Respecto de la caracterización del colectivo docente en relación con estos temas, la mayoría opinó que no se consideran temas relevantes o prioritarios por lo que lleva a posicionamientos conservadores y reacios; “como si se identificaran como ortodoxos de la lengua”. Otras opiniones más contundentes remiten a: “... no es una facultad progresista. ...me conformaría con que las docentes se capaciten y al menos eviten la misoginia y la homofobia en las clases que normalmente imparten”. El profesorado en Lenguas es “... reticente y con cierta ojeriza hacia quienes creen que las cuestiones de Género deben irrumpir en la enseñanza y movilizar”. Respecto del lenguaje inclusivo, hubo acuerdos sobre la coexistencia de grupos de profesores jóvenes, algunos con definiciones claras acerca de la incorporación de una nueva manera de mirar el mundo, y otros que “corporativamente consideran el idioma como un organismo hermético que no admite

cambios ni necesita adecuarse a los tiempos que corren”. Asimismo, se enfatizaron posicionamientos: “estoy a favor de introducir rupturas. Creo que no hay tratamiento oficial sobre el tema, pero me parece mejor, ya que la tendencia es hacer lo que dice la RAE y el sentido del lenguaje inclusivo es hacer ruido”, “observo muchas personas con una lógica recalcitrante de pensar que todo lo enseñado está bien y que los cambios son innecesarios ya que la RAE sigue siendo la madre instructora de todo lo que lingüísticamente se esboce en nuestra provincia”.

Con el objetivo de averiguar respecto del pensamiento estudiantil, implementé una encuesta de 8 preguntas por formulario Google que fue contestada por estudiantes de las diferentes secciones y de distintos años (ver Anexo 2). Dos de las preguntas buscaban recabar datos pertinentes acerca de la caracterización del estudiantado en Lenguas: una sobre la formación en géneros y feminismos que brinda la facultad y la otra relacionada al interés de los estudiantes por estos temas: En la primera pregunta se halló que el 69% de los encuestados confirma que no ha recibido formación sobre géneros y feminismos como estudiante de la facultad. En la segunda pregunta el 55,2% caracteriza al estudiantado como interesado en los temas de géneros y el uso del lenguaje inclusivo, 27,6%, considera que el estudiantado es indiferente frente a los temas de géneros y lenguaje inclusivo, 17, 2 % opina que el estudiantado es oponente a los temas de géneros y lenguaje inclusivo. Lo que resulta en una división pareja de dos grupos, una a favor y el otro relativamente en contra, situación bastante similar con lo descripto sobre la caracterización del cuerpo docente. En definitiva, se evidencia un tibio abordaje del enfoque y de la perspectiva de Género en las propuestas de las asignaturas, en los temas de investigación que se priorizan o en las acciones de los proyectos de extensión. Por ello, es posible afirmar que la institución consigna un diminuto y sectorizado muestrario de experiencias, estudios y trabajos colectivos que ofrezcan resistencia a lo que Graciela Morgade denomina “sesgos androcéntricos” (2018, p. 42) de los conocimientos que se generan, transmiten y circulan en ella. Esto no es casual, considerando que la facultad forma parte de una institución históricamente androcéntrica, meritocrática y conservadora. Es importante caracterizar la implicancia de este sistema patriarcal que permea desigualdades derivadas de la matriz sexo-genérica arraigada en nuestra cultura que sostiene una valorización desigual de los cuerpos, de los saberes y de los atributos considerados femeninos respecto de los

considerados masculinos, así como de los modelos que se diferencian del mandato dominante heterosexual.

En lo que respecta a la de implementación de la capacitación obligatoria en Género, la facultad no registra datos acerca de la actuación de su planta docente. Si bien la Universidad Nacional de Córdoba, a través de la Resolución del HCS N° 208/19, adhiere a la “Ley Micaela” (1776-D-2017), que establece la capacitación obligatoria en temáticas de género y violencia contra las mujeres e identidades no heteronormativas para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías, fue a partir de la creación UNICEPG que se logra concretar la capacitación sistemática obligatoria para docentes y no docentes. En esa línea, a fines del año 2019 la Unidad Central de Políticas de Género de la UNC solicitó a todas las unidades académicas una actualización de datos sobre género para la elaboración de un diagnóstico de toda la universidad y formulaba cuatro instrucciones clave:

1. Relevar personal docente y no-docentes con formación en Género que puedan ser involucrados en las capacitaciones
2. Identificar acciones/actividades que se han realizado, ya sea con estudiantes, docentes, no-docentes. Entre 2017 y lo que va de 2019.
3. Existencia de normativas
4. Espacios de atención para el abordaje de violencias de género

La facultad ofreció información al respecto aclarando que en la planta docente, sólo tres profesoras poseían formación formal en Género: Cecilia Luque (Comisión Académica del Doctorado en Estudios de Género- CEA-UNC), Ivana Alochis (Dra. en Estudios de Género -CEA-UNC) y Adriana Castro (doctoranda en Estudios de Género- CEA-UNC), y otras tres profesoras contaban con formación no-formal en Género pero que trabajaban en la temática en sus equipos de investigación.: Débora Amadio. Natalia Gómez Calvillo y Nadia Der-Ohannesian. Respecto de acciones o actividades que se hubieran realizado, ya sea con estudiantes, docentes, no-docentes, se informó que entre 2017 y 2019, la biblioteca de la facultad, por iniciativa de les no docentes, llevó adelante una campaña de difusión y una muestra de adhesión a eventos feministas como las marchas Ni una Menos y los paros del 8M. La difusión se realizó a través de las redes sociales de la biblioteca y de forma física con cartelería y murales en el lugar.

En relación con las normativas de inclusión de estudiantes o cupo de trabajadores trans, se aclaró que la facultad no tenía ningún reglamento, sino que su tratamiento pertenecía al ámbito de lo que se denomina usos y costumbres y que tampoco contaba con algún espacio diseñado para la atención de las violencias de género. De esta manera quedó reflejado categóricamente que la facultad es un ambiente reactivo y reticente al abordaje de temas transversales y sensibles que tocan la dimensión sexo-genérica desde perspectivas feministas.

No obstante, cabe reconocer algunas iniciativas genuinas que tuvieron un débil respaldo institucional para su iniciación y continuidad pero que buscan romper el estatus quo: por ejemplo, las conferencias que la Dra. Ivana Alochis, convocada por el Centro de Estudiantes, realizó en el 2015 y 2016 que no tuvieron el apoyo institucional para que se replicaran. El proyecto de una cátedra abierta sobre Género que la misma Dra. Alochis presentó al decanato para ser elevado al HCD en 2017 y que todavía no ha prosperado. También aparecen un curso de extensión sobre formación en Educación Sexual Integral (ESI) en el 2020 para estudiantes del profesorado de inglés al que se invitó a estudiantes de Didáctica en alemán, italiano y portugués, y, recientemente, un curso de posgrado sobre Traducción, Subjetividad y Género dentro del marco de la Maestría en Lengua Inglesa y el Trayecto de Traductología.

Al mismo tiempo, es notable que los programas de las asignaturas sobrevuelan la profundización de temas relacionados con Género y Lenguaje (sólo la asignatura Lingüística II de la sección inglés) o bien omiten registrar experiencias sobre la elección y razones de la utilización de lenguaje inclusivo (sólo el programa de Lingüística Contrastiva y Teoría de la Traducción problematiza el tema y presenta bibliografía acorde). Además, surge un sólo caso que podría ilustrar el interés por el tema a nivel institucional y es la tesis de Maestría de Débora Amadio (2013) “*¿Cómo se habla de violencia y género en público? Supuestos culturales y la construcción discursiva del pasado*”. Más aún, con relación a 35 Proyectos de investigación SECyT: Consolidar (2018-2021), Formar y Estimular (2018-2019) y Programas (2018-2019), aprobados por Resolución SECyT N° 411/18 y avalados por la Resolución Rectoral N° 374/2019, solo cinco equipos trabajan la temática en el área de Estudios Literarios y Lingüística Aplicada: tres se focalizan en la crítica, la retórica y

las metáforas de la violencia y sólo uno aborda el tema: “La traducción de sexualidades en tensión en textos literarios feministas y LGBT+”, dirigido por Guillermo Badenes.

En síntesis, la cultura institucional de la facultad de Lenguas pareciera restar relevancia a las prácticas lingüísticas con perspectiva de género. Tal es el caso de la redacción del Texto Ordenado (TO) documento que explica que el Plan de Estudio 1990 fue originalmente elaborado por una comisión de integrantes de los diferentes claustros y que es el producto de siete modificaciones introducidas durante estos años, la última en 2017. Dichas modificaciones retocaron el currículo original e introdujeron cambios en algunos nombres, contenidos y dedicación de ciertas asignaturas, adecuaciones al régimen de correlatividades, y la inclusión del ciclo de nivelación. Cada enunciado del TO que se refiere al universo de estudiantes o docentes está redactado en género masculino y número singular, aun si el Honorable Consejo Superior (HCS) recomienda a sus 15 consejos directivos de las facultades y dos colegios preuniversitarios “habilitar el uso de lenguaje inclusivo en comunicaciones oficiales y administrativas, dispositivos legales, trabajos y producciones académicas, y proyectos de tesis”. Esto demuestra una elección del lenguaje que no refleja conciencia inclusiva y evidencia una ausencia de los *insights* que tanto los estudios de Géneros como la pedagogía feminista han incorporado sobre la deconstrucción binaria del mundo.

Por lo tanto, se torna fundamental que también quienes habitan la facultad desde otros roles -como estudiantes- tengan trayectos de formación en estos temas en su recorrido universitario, puedan participar en espacios de debate e intercambio y tengan posibilidades de despertar a la transformación cultural necesaria para fomentar la igualdad de derechos con perspectiva de género en otros ámbitos. Por esta razón, me propongo desarrollar un proyecto de innovación que aborde la cuestión de manera transversal para que se puedan movilizar algunas estructuras instituidas sobre las que se ha construido el currículo y se logre reconocer la presencia de iniciativas instituyentes que están abriendo camino hacia una formación integral y que requieren prácticas de reconocimiento, valoración y sostenimiento de derechos que posibiliten vincular a la Universidad –desde su lugar natural como constructora de conocimiento– con la sociedad a la que pertenece.

## **Objetivos**

## **General**

- Incluir en el currículo de las carreras del Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la sección inglés de la Facultad de Lenguas (UNC) el abordaje de la perspectiva de Género en la formación de los estudiantes a través del diseño de un espacio extracurricular orientado a cursantes de segundo año de las carreras.

## **Específicos**

- Diseñar una propuesta que desnaturalice de prácticas androcéntricas meritocráticas y patriarcales para poder repensarlas desde una perspectiva feminista.
- Propiciar la multiplicación de acciones inclusivas a partir de la construcción de una propuesta pedagógica de sensibilización y formación en feminismos, violencias y géneros para la comunidad de Lenguas.
- Contribuir al encuentro e intercambio reflexivo para la construcción colectiva de conocimiento crítico y transformador de las relaciones dentro de la comunidad de Lenguas.

## **Marco Conceptual**

La elaboración de un marco teórico-conceptual que sustente el diseño y la implementación de dispositivos pedagógicos -engarzados en perspectivas transversales de formación- presenta un gran desafío ya que no sólo implica delinear las principales categorías conceptuales a la luz de las cuales se entienden los fenómenos sociales a tratar. Es necesario, además, que el marco de referencia ilumine respecto de cómo se van cribando conceptos y vertientes teóricas para generar nuevas interpretaciones, situadas en el contexto de la intervención. Organizar este apartado implicó planificar un recorrido recursivo de naturaleza dialéctica en el cual la revisión de la literatura, la recolección de antecedentes, y el reconocimiento del estado de la cuestión pudieran realizar sus aportes simultáneamente se pensaba, diseñaba y construía la propuesta de innovación. La sinergia de esa articulación coadyuvó a una retroalimentación constante y un diálogo orgánico entre las dimensiones histórico-contextual, conceptual y metodológica (Gallego Ramos, 2018) que organizan el marco teórico. El ordenamiento está dado primero, por la introducción de ejes de corte histórico-contextual tales como la formación universitaria, la transversalización curricular y

las temáticas de género. Luego, por el tratamiento de aproximaciones conceptuales relacionadas con las innovaciones educativas y los dispositivos pedagógicos. Finalmente, por la presentación del abordaje metodológico interseccional como un aporte esencial para identificar los fenómenos concretos del mundo social que nos interesa comprender y analizar. Al configurar el contenido del proyecto en base a “dimensiones”, se piensa en armar un marco teórico-conceptual de referencia que pueda ser parte de una co-construcción de conocimiento entre los diferentes saberes.

#### Dimensión de la Formación Universitaria

Tomando como punto de partida la descripción y conceptualización que Da Silva (1999) realiza respecto de las teorías curriculares, el proyecto de innovación extracurricular de implementación de un seminario sobre feminismos, géneros y violencias se nutre de tanto de las vertientes críticas como de las proscriticas: de las primeras porque sostienen que los contenidos en el currículo forman parte de una selección de conocimientos y saberes que reflejan y manifiestan intereses particulares; y de la segunda teoría porque consideran que el currículo “hace” y pone foco en el discurso que evoca o performa. Además, el proyecto recupera la noción de que el currículo no está simplemente vinculado con la transmisión de conocimientos teóricos, objetivos y generales, sino que involucran la construcción de significados y valores culturales situados. La inepción de esta propuesta se encuentra en concordancia con las vinculaciones entre el conocimiento, la identidad de género y el poder que Da Silva (1999) describe como constitutivas del currículo: “El currículo es, entre otras cosas, un artefacto de género: un artefacto que, al mismo tiempo, corporiza y produce relaciones de género”, y agrega que “Una perspectiva crítica buscaría incorporar al currículo, estrategias de deconstrucción de las narrativas y de las identidades nacionales, étnicas y raciales que han sido desarrolladas en los campos teóricos del posestructuralismo, de los estudios culturales y de los estudios poscoloniales” (1999, p. 9).

En otro orden, se torna necesario tomar los lineamientos que se desprenden del aporte de Alicia de Alba quien desarrolla una perspectiva del currículo en términos de una “síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por distintos grupos cuyos intereses son diversos y contradictorios aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (1994,

p. 59). Para la autora mexicana el currículo universitario es una instancia de formación clave en cuanto tiene la potencialidad de vincular los temas controversiales con los contenidos teóricos básicos de manera transversal. Asimismo, se torna vital que de esta vinculación surjan espacios de formación humana y comunitaria de profesionales y se construyan respuestas a una demanda actual que interpela a la Universidad en su rol de formadora de ciudadanía responsable y comprometida con el contexto social. Para Alicia de Alba, el currículo debe ser concebido como un “Dispositivo, motor del entramado social mismo, en el cual circulan diversas fuerzas y cargas de poder y saber, así como voluntades de poder y de ser” (2015, p. 196). En síntesis, las fuerzas que circulan en el entramado curricular son: quienes se encargan de pensar y diseñar, y determinan los contenidos pertinentes y básicos, quienes se ocupan del proceso de implementación formal, es decir le otorgan forma y estructura a las decisiones previas, y por último, quienes desarrollan el currículo y lo convierten en práctica habitual. Esta visión del currículo como una proposición “cultural político-educativa” interpela a los actores universitarios que al responder se identifican con la propuesta generando pertenencia institucional. Esto conlleva a afirmar lo que sostiene De Alba (2015) que “el currículum es un elemento constitutivo — como lo es todo acto educativo— de la subjetividad, de las subjetividades, de los sujetos, de los sujetos sociales”. En este sentido, la universidad por su función transformadora y de consolidación de sociedades democráticas tiene el desafío de ser constructora de ciudadanía y generadora de subjetividades sensibilizadas por el entorno social, concientizadas por la toma de decisiones colectivas e interesadas por el cuidado ambiental. En consonancia con Gasca Pliego y Olvera García (2011), las universidades pueden potenciar la educación de la ciudadanía a través de diversas acciones, proyectos y programas que promuevan la inter, multi y transdisciplinariedad y que revisiten la estructura curricular y vinculen al estudiantado con los temas y conflictos de la agenda política y social.

Por cuanto este proyecto intenta generar un espacio de sensibilización y concientización con las temáticas de género, se decide enmarcar el seminario dentro de la pedagogía crítica o de la liberación (Freire) y de la formación ciudadana crítica (Giroux, McLaren). La razón de optar por este encuadre obedece al horizonte que representa la pedagogía crítica, la cual tiene como meta la progresiva desnaturalización del sentido común respecto de las visiones hegemónicas y representaciones estigmatizantes que crean y reproducen desigualdades en

los ámbitos escolares. La pedagogía crítica tiende a materializarse en una práctica ética y política propiciando actitudes reflexivas y cuestionadoras acerca de las prácticas sociales que se dan en los contextos institucionales. Según Giroux (2016), la pedagogía crítica arroja luz sobre las formas en las que el poder, el conocimiento, el deseo y la experiencia son producidos en ciertas condiciones de aprendizaje. A través de este objetivo, logra cuestionar toda noción de que enseñar es solamente un método o de que la enseñanza está despojada de valores, normas y poder de lucha por la agencia y el futuro de quienes aprenden. Para Giroux, la educación es vital para generar ciudadanos socialmente responsables y cívicamente comprometidos. Cuando hablamos de pedagogía crítica nos referimos tanto al conocimiento como a las prácticas que docentes y estudiantes construyen juntos; es decir los valores, las relaciones sociales y las visiones legitimadas por ese conocimiento y esas prácticas. Una pedagogía así descrita toma en cuenta al alumnado, le otorga voz y voto en su propio proceso y le reconoce su rol en la reciprocidad, ya que asume que los docentes no solo enseñan, sino que también aprenden de sus estudiantes. En este sentido, la propuesta que aquí describimos pretende además incentivar la problematización de lo naturalmente dado, aceptado e incorporado.

#### Dimensión de la Transversalización Curricular

El tema elegido para diseñar el dispositivo pedagógico extracurricular sugiere la inclusión de saberes controversiales ausentes en el currículo actual de la facultad. Según Díaz Barriga (2015), la inclusión transversal de algún tema en el currículo remite al hecho de que existen ciertas temáticas consideradas vectores organizadores de otros contenidos que pueden atravesar el plan de estudios ya sea por diferentes asignaturas durante el mismo año académico, es decir de manera horizontal; o bien de manera vertical, recorrer el currículo y pasar por varios ciclos o años, en el primer cuatrimestre y luego en los subsiguientes. Aquí, se tendrá en cuenta el pensamiento de Magendzo (2016) que explica que la transversalidad se da cuando se propone la inclusión curricular de temas controversiales a un plan de estudios de diseño cerrado y estrictamente disciplinar que no presenta intersticios para que se cuelen otros temas que habiliten el cuestionamiento, la refutación o la problematización. Por lo tanto, abordar los feminismos, las violencias y los géneros en el contexto de la facultad de Lenguas es controversial en el sentido que Abate *et al* le otorgan cuando explican que “La controversia en el currículum implica abordar transversalmente temas

sobre los que la población tiene visiones dilemáticas y opuestas, y sobre los que se proponen explicaciones o soluciones conflictivas” (2019, p. 3). La temática - feminismos, violencias y géneros - está presente en los discursos que circulan públicamente y en la agenda de igualdad de derechos que diferentes colectivos sociales demandan; asimismo, tiene el innegable potencial de generar profundos debates que conjugan y atraen visiones y posturas contrapuestas. Sin embargo, se intenta mostrar que la Facultad carece de una oferta de herramientas conceptuales que permitan acercar conocimientos sobre la perspectiva de género y el abordaje de las desigualdades de género. En un artículo sobre las políticas de género y la transversalización en las universidades, Torlucci *et al.* (2019) reconstruyen lo que se considera una “segunda reforma universitaria”, es decir un proceso de instalación de la agenda feminista, situación que se viene dando en las instituciones universitarias en los últimos cinco años. Esta instauración, según las autoras, se debe fundamentalmente a la militancia de las feministas universitarias en articulación con las redes del movimiento de mujeres y feminista pero también a la creación, en el año 2015, de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias y en 2018 su posterior institucionalización en el CIN como RUGE. La red llevó adelante acciones que lograron la sensibilización y concientización sobre cuestiones de género tales como la elaboración de los protocolos de actuación, la implementación de los espacios de género, la transversalización de la perspectiva de género en los planes de estudio, las capacitaciones en género para los trabajadores requeridas por la Ley Micaela, y un relevamiento sobre la situación de las políticas de género en las instituciones universitarias. Es un gran avance, ya que es un proceso novedoso y original en las instituciones educativas de nuestro país; no obstante, queda mucho por hacer ya que esta fotografía de las autoras es una mirada optimista, del “vaso lleno” y parcial. Todavía existen muchas facultades de las universidades nacionales que vienen retrasadas en la implementación de la “reforma feminista”. El caso de la Facultad de Lenguas de la UNC es bastante particular. La planta de profesores concursada hasta el 2019 se conforma de 146 mujeres y 28 varones. Lenguas es claramente, según Maite Rodigou *et al* (2011), una muestra de segmentación horizontal; a saber, una concentración de mujeres que se profesionalizan y trabajan en áreas de conocimiento relacionadas con la docencia y las humanidades. Asimismo, la facultad parece ser el reflejo de lo que ciertos estudios señalan como instituciones que ofrecen

carreras con cupo principalmente femenino, poco remuneradas y con limitadas oportunidades de desarrollo profesional. En palabras de Rodigou *et al* (2011), Lenguas se constituye como un área feminizada preferentemente habitada por mujeres y poco permeable a dar algún paso instituyente que la coloque en otra dimensión de mayor igualdad, sororidad y comunidad.

#### Dimensión de las Temáticas de Género

Con relación a la concepción de Feminismos, parto de la visión de bell hooks (Gloria Jean Watkins, conocida como bell hooks (escrito en minúsculas), escritora feminista y activista social estadounidense) quien señala que el Feminismo posee el potencial de cambiar no sólo la vida de las mujeres, sino la de todes aquellos que busquen transformarla. La autora define el Feminismo como la capacidad de problematizar las relaciones humanas, identificar privilegios y desigualdades y denunciar el sexismo que generan el sistema patriarcal y capitalista que nos ordena el cotidiano. Para hooks (2017), el Feminismo funciona como un catalizador que agrupa fuerzas, opiniones y sentimientos en torno a los cuerpos de las mujeres y disidencias y a la defensa del derecho a elegir.

En concordancia con lo que plantea Buquet Corleto (2016), se trabajará una conceptualización de Violencias que permite complejizar tres aspectos: lo simbólico, lo imaginario y lo subjetivo en las interacciones que resultan de la relación entre las personas y las instituciones. Respecto de lo simbólico, se intentará reconocer y analizar críticamente el sistema de ordenamiento social en la unidad académica que produce de manera sistemática relaciones de jerarquía y subordinación tanto en claustros como en estamentos. En relación con lo imaginario, se pondrá énfasis en cuestionar el imaginario colectivo que construye imágenes socialmente compartidas de lo masculino y lo femenino que impactan en las prácticas como, por ejemplo, la jerarquización de las funciones sea de docencia, investigación o gestión, la valoración de las disciplinas según sean consideradas femeninas o masculinas y la inequitativa división de las tareas de cuidado. Por último, en lo que respecta a lo subjetivo, se considera necesario comprender los desarrollos de las conformaciones identitarias como respuestas al modelo de lo femenino o de lo masculino, ya que como lo expresa Buquet Corleto (2016) la identidad es una dimensión profundamente maleable, con un alto grado de plasticidad, que contiene ambigüedades y contradicciones internas. Asimismo, se estima poder cuestionar la matriz cultural de los

procesos de internalización del modelo de género binario porque pueden contribuir a la constitución de géneros “inteligibles” - porque señalan a personas que mantienen una relación coherente entre “su sexo, su género, su práctica sexual y su deseo” (Butler, 2007. p. 72) y rechazan, discriminan, marginalizan aquellas identidades en las que el género no es consecuente con el sexo y en las que la práctica sexual y del deseo no son conforme ni al sexo ni al género (Buquet Corleto, 2016).

La noción de Géneros que aquí considero es la que apunta a deconstruir el concepto de heterosexualidad o cissexualidad obligatoria habilitando el reconocimiento de las diversidades sexuales y de géneros y adhiriendo a los hallazgos que se desprenden de estudios trans y queer en los que se sostiene la necesidad de revisar la categoría “sexo biológico” y comenzar a problematizar la categorización sexual binaria entre machos y hembras ya que está ampliamente probado no se lo debe considerar un constructo invariable, universal y natural (Butler, 2007). Asimismo, se tomarán las contribuciones científicas críticas de Anne Fausto-Sterling (2006) quien al respecto de la dicotomía sexo-género sugiere hablar de “cuerpos sexuados” para referirse a los procesos biológicos que todos los cuerpos transitan y que les confieren las características de sexuación como lo son los cromosomas, los genitales, las gónadas. La utilización del constructo “cuerpos sexuados” apunta a evidenciar que “de la multiplicidad de cuerpos sexuados con características sexuales diversas no se desprende “naturalmente” que haya sólo dos categorías de sexo diferenciadas de forma clara y excluyente, sino que esa clasificación binaria es resultado de un proceso de interpretación cultural, histórica y política de los cuerpos” (Ley Micaela en el sistema universitario nacional. Cuadernillo de capacitación 2020. p. 41).

#### Dimensión de las Innovaciones Educativas

Introducir innovaciones en la enseñanza y en los procesos de formación universitaria tiene gran relevancia puesto que permite pensar el abordaje de contenidos que sean generadores de preguntas, habiliten las confrontaciones, refutaciones y problemáticas tanto conceptuales como surgidas de situaciones concretas de la realidad. El estudio llevado a cabo por Cebrián de la Serna y Vain (2008) demuestra que implementar dispositivos innovadores que reemplacen a los modelos de escolarización tradicionales llega a tener gran impacto en la medida en que sean innovaciones que generen cuestionamientos profundos respecto de

las prácticas de transmisión de conocimiento que suelen presentarse en formato de dictado de clase magistral expositiva dejando de lado procesos de comunicación de saberes propiciadores de interacciones triangulares entre quienes enseñan, quienes aprenden y el objeto de enseñanza, habilitadores a la participación y la reflexión.

Lucarelli (2004) identifica dos rasgos fundamentales de las innovaciones educativas que surgen en el ámbito universitario: el quiebre que la innovación produce en las maneras formales de didactizar y la centralidad que caracterizan a los procesos de iniciación de nuevas prácticas. Aceptar que una innovación introduce una ruptura implica considerarla una irrupción en las prácticas que se dan en el tiempo y que se relacionan por oposición o articulación con otras prácticas ya existentes. La autora entiende que esa mirada de la innovación, como una ruptura de la dimensión pedagógica, supone re pensar no sólo cómo cambiar la relación docente-estudiante-contenido sino además cómo incluir al estudiantado como los sujetos del aprender (2004). Es dirimir qué estrategias deben ponerse en juego para que los estudiantes en las circunstancias actuales de masividad, fragmentación social y política y diversidad cultural y educativa puedan ser protagonistas de su propio aprendizaje. También para Lidia Fernández (2006) citada en Fernández Lamarra (2015) las innovaciones son entendidas como transformaciones habituales o formas cotidianas de accionar que pueden “encerrar un germen de ruptura o significar en sí una ruptura” (p.32). Según la autora, la innovación es provocadora y desafiante ya que posee el potencial de cuestionar y confrontar a lo neural de la institución. De esta manera, la innovación puede quedar en tensión entre lo instituido que puede tender a proteger o lo instituyente que pretende promover (2006, citado en Fernández Lamarra, 2015).

Zabalza y Zabalza (2012) describen las innovaciones como caracterizadas por tres rasgos significativos: apertura, actualización y mejora. Una innovación que posee “apertura” demuestra estar en contra del ostracismo y fosilización del conocimiento y ser lo suficientemente flexible para considerar la renovación de los recursos y la habilitación de cambios en las actitudes y destrezas. Las innovaciones que incluyen una “actualización” oponen resistencia al estancamiento y anquilosamiento del conocimiento puesto que introducen avances o perspectivas vanguardistas y recuperan el estado de arte de ciertos saberes y tecnologías. Asimismo, una innovación que produce “mejora” remite a los cambios beneficiosos que afectan al proceso completo y que se van suscitando durante la

implementación y puesta en marcha de la innovación. Por lo tanto, siguiendo a María Cristina Davini acerca de que “la intencionalidad de la enseñanza no se restringe a lograr que otros aprendan. Más allá del resultado del aprendizaje en sí, quienes enseñan buscan transmitir un saber o una práctica considerada culturalmente válida, socialmente justa y éticamente valiosa” (2008, p. 17), y considerando que “la enseñanza debería constituirse en distribuidora del conocimiento a individuos y grupos sociales, generando espacios de participación en el mundo social y de la cultura” (2008, p. 18), se sugiere entonces introducir, como eje principal de la innovación curricular que aquí se propone, espacios integradores de diferentes disciplinas que aborden la perspectiva de género y que sean transversales al plan de estudios.

Asimismo, una proposición de innovación debe inspirarse en la necesidad de transmutar el “capital pasivo del conocimiento”, en “capital activo” que integra ese conocimiento y lo pone en acto, lo complejiza (Davini, 2008). Es decir que, a través de la propuesta, los estudiantes experimenten un estrecho vínculo con la comunidad y que eventualmente se logren orientar acciones que contribuyan a la detección de necesidades o problemas, al diagnóstico y hallazgo de soluciones, y a la reflexión crítica. En consecuencia, la propuesta pretende implementar estrategias de formación transversal con perspectiva de género a través de realización de un taller sobre Feminismos, Violencias y Géneros. El dispositivo extracurricular sostiene un enfoque pedagógico como el que describe Díaz Barriga (2015) que fomenta el desarrollo transversal de habilidades derivadas de distintas disciplinas y variados campos del conocimiento y que construye un perfil de egresados capaces de aplicar lo que han aprendido de forma conjunta. Las habilidades transversales estarán relacionadas con el crecimiento profesional y buscarán vincularse con el desarrollo de ciertas actitudes relevantes tales como la sensibilidad y concientización hacia las cuestiones de discriminación e inequidad. Se piensa en abordar diferentes temas y autores que propician aproximaciones multidisciplinarias e interdisciplinarias. Con el objetivo de orientar la formación de los estudiantes en diversos aspectos tanto teórico-epistemológicos, como crítico-social y de las prácticas, el proyecto propone la realización de un espacio extracurricular que apunte a desarrollar prácticas institucionales-universitarias como prácticas sociales direccionadas a vincularse con los procesos sociales culturales actuales desde una perspectiva de derechos.

Tomando los lineamientos de Davini (2008) sobre los métodos para la acción práctica en diferentes contextos, la intención es proponer un proyecto para que les estudiantes logren desarrollar capacidades para la acción en contextos sociales concretos y diversificados. El método de proyectos apunta a la construcción de un plan de acciones, analizando y seleccionando alternativas, pautando etapas de ejecución: inicio, seguimiento y evaluación. En muchos casos, no sólo implica producir sino también difundir el proyecto para generar mayor participación ya que el método de proyectos demanda el trabajo colaborativo (2008, p. 129). Siguiendo a Davini (2008), se invertirá la secuencia didáctica; se partirá de la situación o de las prácticas y se utilizará luego el conocimiento académico e informado para iluminar la comprensión del problema. En otros términos, el conocimiento será un medio y no un fin, para analizar las situaciones y problemas prácticos, y para elaborar nuevas respuestas. Aún más, se elaborarán nuevas formas de entender los feminismos, las violencias y los géneros, que sean contextualizadas y situadas para que logren generar acciones colectivas.

Asimismo, se decide incorporar al diseño del dispositivo la perspectiva feminista como una sostenida vigilancia respecto de los sesgos de género que nos atraviesan y tenemos incorporados como resultado de haber transitado por procesos de socialización binaria que naturalmente aceptamos, practicamos y reproducimos. Adoptar una mirada desde los feminismos implica preguntarse por la incidencia de los géneros y sexualidades en nuestros objetos de estudio y en nuestros enfoques disciplinares. Problematizar sobre las subjetividades que habitan nuestras unidades académicas, poner el foco en las relaciones interpersonales de poder que también naturalizan y reproducen exclusiones y subordinaciones. Incomodar e interpelar sobre nosotres mismas y nuestras prácticas.

#### Dimensión del Dispositivo Pedagógico

Al igual que el cuadernillo de capacitación sobre la Ley Micaela diseñado por Rovetto *et al* (2020), compilado por Ana Laura Martín (2021) y publicado por la RUGE-CIN, la propuesta que aquí se propone se apoya en las metodologías de la educación popular y las pedagogías feministas que habilitan el intercambio vivencial privilegiando el diálogo y la escucha atenta y que priorizan la problematización de creencias propias y mandatos sociales para animarse a cuestionar el sentido común y lograr transformar las relaciones interpersonales, familiares e institucionales. Asimismo, se realiza un abordaje desde la

educación entre pares. Según Solis y Vaudagna (2007) la educación entre pares hace referencia a los procesos educativos que se desarrollan entre personas de un mismo grupo social, es decir, que comparten algunas características identitarias como: sexo, edad, nivel socioeconómico, una actividad que les brinde cohesión, la vivencia de problemáticas similares y/u otras temáticas que le den identidad particular al grupo. Esta práctica plantea la posibilidad de que una minoría de un grupo o de una población de iguales intente transformar las actitudes y conductas de sus pares a través de distintas dinámicas de trabajo. En consonancia con Flores (2015), la estrategia resulta particularmente útil en los grupos de los estudiantes de Lenguas debido a las similitudes que existen en los usos del lenguaje y en las formas de relacionarse. Esta modalidad permite crear y utilizar mensajes que consideran relevantes y apropiados a sus realidades favoreciendo el intercambio de información y experiencias. La elección de esta herramienta se basa en el supuesto de considerar apropiado vincular los procesos de formación con las culturas e identidades de los estudiantes. Para que los estudiantes puedan multiplicar la experiencia, transmitir los debates, las problematizaciones, los nuevos modos de ver, en su escuela, hogares, comunidad; la formación debe generar procesos de aprendizaje significativo y la posibilidad de apropiarse de otros discursos, de nuevos contenidos desde sus propios marcos de referencia. La característica de la educación entre pares es la proximidad entre quien posee la información y a quien se le va a transmitir. Ésta puede ser lingüística, etaria –edad– (niños, adolescentes, jóvenes, ancianos), estética (moda, cultura juvenil, etc.), académica (primaria, secundaria, técnica, universitaria, superior, investigación, etc.), entre otras, permite transmitir de una manera más eficaz la información, y aprovechar la capacidad de contextualizar y traducir la información a un lenguaje aprehensible y próximo para quien lo recibe. La formación de pares también explora la autogestión conjunta del conocimiento donde los mismos actores identifican sus problemáticas, plantean las soluciones y adelantan acciones para implementar las soluciones.

En el marco de la educación popular, la planificación de un taller implica tener en cuenta los objetivos que se pretenden lograr, es decir el “para qué” de su realización, el conocimiento de las personas participantes, sus intereses, historia, códigos culturales y comunicacionales puesto que ese es el punto de partida de lo que se hará en el taller (Cano, 2012). Se propone el diseño de un taller entendido como metodología y no como técnica lo

cual permite el ordenamiento de las actividades como prácticas. En este sentido, se toma el aporte de Cano (2012), quien considera el espacio de taller desde una perspectiva de la educación popular, y lo define como “un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida” (2012, p. 33). Por eso, se busca que las destinatarias logren comunicar sus experiencias e implicarse de manera personal en la construcción de un espacio de problematización con el objetivo de deconstruir -juntas- ciertas concepciones dominantes y hegemónicas de “sesgos androcéntricos” en el ámbito universitario. En este sentido, se recuperan las sugerencias que el Ministerio de Mujeres, Género y Diversidad de la Nación realiza en el marco de la capacitación en Género que impulsa la Ley Micaela; entre esos lineamientos se destaca “la importancia de construir dispositivos de capacitación político-pedagógicos que le otorguen un lugar central a la reflexión crítica en torno a prejuicios, estereotipos, prácticas y costumbres vinculadas a modelos culturales binarios y androcéntricos” (MMGyD, 2020).

#### Dimensión del Abordaje Interseccional

Para confrontar y transformar el “mundo feroz” en el que vivimos, Sen y Durano (2014) sugieren adoptar una perspectiva feminista que desafíe “la ruptura de los contratos sociales, cuestione las estructuras económicas y los sistemas de dominación, y analice las desigualdades e injusticias sociales desde un abordaje interseccional” (2014, p.15). El enfoque interseccional proporciona una óptica holística de los fenómenos sociales ya que considera la imbricación de las relaciones de clase, raza/etnia y género/ sexualidad con ciertos procesos como “la mundialización o el mercado laboral internacionalizado e informalizado, la carrera armamentista y/o la crisis ecológica planetaria” (Falquet, 2014, p.141). Además, el campo de los estudios interseccionales está íntimamente ligado al análisis del poder por lo tanto una mirada interseccional contribuye a revelar cómo operan las fuerzas de poder en formas difusas y diferenciadas a través de la creación y despliegue de categorías de identidad superpuestas (Cho, Crenshaw y McCall, 2013). Igualmente, Phoenix y Pattynama (2006) consideran que la noción de interseccionalidad contribuye a explicar cómo las subjetividades se posicionan simultáneamente dentro de categorías

sociales tales como género, clase social, sexualidad y raza y que no se las puede entender aisladamente, sino que se requiere del análisis de las diferencias y de sus aspectos comunes. Si bien la perspectiva de género y los temas sobre feminismos han logrado instalarse y forman parte del mainstream de las investigaciones que se llevan adelante y de los estudios que se publican en el área de las ciencias sociales y humanas, las relaciones patriarcales permanecen profundamente arraigadas en casi todas las instituciones académicas como así también la precariedad y precarización de las mujeres y disidencias sexuales (Cameron, 2020). En un reciente artículo sobre desigualdades hegemónicas, en espacios académicos, Martín Rojo (2021) analiza cómo la discriminación interseccional género/raza continúa y se instancia en procesos de exclusión dentro de la Academia por los cuales persiste la falta de representación de investigadoras latinas, afroamericanas o de origen asiático. Asimismo, la marginalización interseccional género/diversidad en lo que respecta a las experiencias de personas LGTB+ en la Academia ha sido documentada en diferentes informes como el de Boustani y Taylor (2020) que confirman la situación de discriminación de la que la mayoría de las personas trans son víctimas en el ámbito de las ciencias. En un reciente conversatorio, Sandra Torlucci (2021) polemiza acerca de la matriz patriarcal de las instituciones universitarias y considera “fundamental y estratégico” avanzar en su implicancia ya que el patriarcado permea el conocimiento desde una epistemología de las ciencias colonizadora y penetra sostenidamente en la cultura por estar imbricado en modelos económicos imperialistas. Asimismo, la autora alienta a mirar en la historia, para construir una universidad más equitativa e igualitaria, para encontrar aquellas oblicuidades que en el presente la habitan y así, lograr modificarlas. Por lo tanto, una perspectiva interseccional permite interrogar o estudiar o analizar a aquellas posiciones o posturas que aparecen sin marcas ni señales como la blanquitud o la masculinidad y también aquellas marcadas que revisten estigmas como el travestismo, la transexualidad y el transgénero. En este sentido, transversalizar el plan de estudios e introducir un taller sobre Géneros, Violencias y, Feminismos podría ser un aporte al análisis comparativo y contrastivo de las situaciones de desigualdad que sufren muchas subjetividades que trabajan en nuestras unidades académicas y avanzar en los procesos de adquisición de derechos que se están dando paulatinamente para lograr mayores niveles de equidad.

## PARTE 2

### Presentación de la Innovación

La apuesta que aquí presentamos se denomina *Trans-gen-versalización*. Su nombre está dado por un neologismo de forma, que conjuga como base las palabras “género” y “versar” a las cuales se le agregan el prefijo *trans* y el sufijo *-ización*. Debido a necesidades comunicativas, se crea el término para nombrar la propuesta de formación transversal en géneros que se pondrá en marcha en el espacio extracurricular de la facultad. La estrategia constituye una iniciativa destinada a impulsar a les estudiantes de la facultad a vincularse activamente en la construcción de relaciones más igualitarias, menos androcéntricas y por lo tanto menos violentas. Esto no supone desechar ni suplantar otros proyectos o programas coordinados desde la Unidad Central de Políticas de Géneros de la UNC (UNICEG) como lo son: la Escuela Itinerante de Género en articulación con la Federación Universitaria de Córdoba (FUC) para estudiantes de sectores vulnerados que tienen dificultad para acceder al conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos, y que, además, sufren contextos de violencia; y también el curso Estudiantes por la No violencia de género que en articulación con el equipo interdisciplinario del Plan de Acciones y Herramientas para prevenir y sancionar las violencias de género en la UNC, proponen capacitaciones para la formación de estudiantes promotores por la no violencia de género en el ámbito educativo. Por el contrario, la propuesta que se diseña tiene la intencionalidad de generar colectivamente y de forma situada saberes y herramientas para la sensibilización respecto de temas relacionados con los géneros, las sexualidades y las violencias. Esta innovación, entonces, se concretiza en la realización de un taller sobre Feminismos, Violencias y Géneros. A los efectos de su elaboración, se definirán sus componentes: objetivos de formación, ejes de problematización o contenidos, propuesta metodológica y evaluación.

El taller sobre Feminismos, Violencias y Géneros contempla la extensión de 30hs cátedras repartidas en cinco encuentros de 6 hs. cátedra (4 hs reloj) que se ofrecerán a les estudiantes de las carreras de la sección inglés durante el segundo año del trayecto de formación específica. La elección de esta estrategia se basa en el supuesto de considerar a les estudiantes de la facultad como potenciales multiplicadores, por ende, el proceso de formación debe vincularse a sus culturas e identidades. Esto implica, en primer lugar, conocer a les estudiantes previamente, adaptar la propuesta de manera que sea accesible, de

su interés, que esté vinculada a su cotidianeidad, para que logren multiplicar la experiencia, transmitir los debates, las problematizaciones, los nuevos modos de ver, entre sus amigos, hogares y entornos; la formación deberá generar procesos de aprendizaje significativo y la posibilidad de apropiarse de otros discursos, de nuevos contenidos desde sus propios marcos de referencia. En este caso, se tendrá que construir esa proximidad, por ejemplo: desde la configuración del espacio en forma de ronda, procurando que “la palabra” circule y no se monopolice, desempeñando un rol de coordinadores, guiando las discusiones e interpellándoles para problematizar situaciones y construir colectivamente nuevos aprendizajes; para disponer de información y abrirse a distintas opiniones y para generar dispositivos de toma de decisiones colaborativamente. Se intentará revisar las posiciones que ocupan tanto la coordinación como los estudiantes producto de las jerarquías institucionales y las distancias etarias y culturales para poder diseñar la construcción de un espacio horizontal en donde todos aprendamos.

Según Cano (2012) el taller en la concepción metodológica de la educación popular es un dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. Para lograr esto, cada encuentro debe generar dispositivos para que los participantes proyecten su propia voz, como por ejemplo técnicas lúdico recreativas para trabajar mitos y prejuicios, problematizar las distintas miradas y posicionamientos sobre la temática. Asimismo, se debe garantizar la planificación de espacios de reflexión y discusión que sean momentos de aprendizaje e interpelación del sentido común y de construcción colectiva de una nueva mirada más compleja de la problemática. Una dimensión importante es lo corporal, a partir de propuestas que busquen poner el cuerpo para que los dispositivos permitan a los jóvenes tener una experiencia que involucre las emociones y los sentimientos de manera que lo que se trabaje no sea simplemente la transmisión de información. De esta manera, el formato de taller puede ofrecer una metodología relevante y pertinente para favorecer la apropiación e internalización de los contenidos de formación en temas transversales puesto que contempla los saberes previos de los participantes, promueve la discusión colectiva, y

propicia la integración de la teoría y la práctica y propicia una vivencia que impulsa aprendizajes significativos en donde también esté presente la dimensión del disfrute.

## **Objetivos**

### Objetivo General

- Promover la sensibilización de los estudiantes en el arraigo de percepciones binarias para realizar un diagnóstico sobre el orden de género y diversidad en la comunidad de Lenguas.

### Objetivos Específicos

- Identificar la hegemonía de una mirada binaria en la formación de grado para realizar un diagnóstico sobre el orden de género y diversidad en la comunidad de Lenguas
- Desarrollar estrategias para la construcción de una perspectiva interseccional para lograr reconocer los distintos tipos de violencias y entender los determinantes y las consecuencias que las violencias ejercidas e ignoradas producen.
- Elaborar una caja de herramientas conceptuales, bibliográficas, metodológicas de referencia que apoyen la construcción de nuevas matrices de pensamiento y la incorporación del lenguaje inclusivo, no sexista como práctica política

## **Diseño de la innovación**

Como ya se dijo anteriormente, la innovación propuesta alude a un espacio extracurricular de formación transversal con perspectiva de género se corporiza en el diseño de un taller sobre Feminismos, Violencias y Géneros para estudiantes que cursan el segundo año de las tres carreras de Profesorado, Traductorado y Licenciatura de la sección inglés. A cargo de la implementación del proyecto estará un equipo de trabajo coordinado por quien suscribe e integrado por docentes con formación en género y estudiantes con experiencia en la temática, que consideren importante y necesario comprometerse para llevar a cabo el proyecto en el ámbito de la facultad. Asimismo, para lograr una mayoritaria asistencia sin rotularla “obligatoria”, se piensa en enlazar la participación de los estudiantes a los requisitos de matriculación a exámenes, como por ejemplo cuando completan encuestas, que se solicitan en el momento de la inscripción al examen final de la asignatura Lengua

Española II que es una materia común para les estudiantes de segundo año de todas carreras, a quienes está dirigido el taller. El mismo constará de 30 horas cátedra distribuidas en 5 módulos temáticos que se desarrollan en encuentros consecutivos.

Los contenidos temáticos articulan con otras propuestas en circulación plasmadas en el programa de formación *Ley Micaela en la UNC* y la Escuela Itinerante de Género: ambas iniciativas gestionadas por la Unidad Central de Políticas de Género de la UNC. La selección bibliográfica para la elaboración de las actividades de cada módulo se realiza del reservorio de textos y material audiovisual sugerido en el cuadernillo de capacitación “Ley Micaela en el sistema universitario nacional” publicado por la RUGE-CIN (2020).

<b>MÓDULO 1 Desigualdad y Políticas Género en la Universidad</b>	
<b>Temario</b>	Plan de acciones y herramientas para prevenir, atender y sancionar las violencias de género en el ámbito de la UNC. Brechas de Género. Marco Normativo Nacional: Ley Nacional N° 27.234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género en el ámbito educativo. Marco Normativo de la UNC: Declaración N° 8 /2009. “Declaración de los Derechos Estudiantiles de la UNC”. Ordenanza N° 9/2011: “Declaración de la Universidad Nacional de Córdoba como institución libre de discriminación por expresión o identidad de género”.
<b>Bibliografía</b>	Consejo de Derechos Humanos, ONU (2007). Principios de Yogyakarta. Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género, marzo. DHCS 8/2009 - Declaración de derechos estudiantiles donde se reconoce el derecho de reconocimiento de la identidad y expresividad de género elegida y autopercebida. Fabbri, L. <i>et al</i> (2020). De la introducción a la transversalización. Experiencias, trayectorias y estrategias desde la FCPolit a la UNR. En Clara Attardo <i>et al.</i> , <i>Apuntes sobre género en currículas e investigación</i> . Rosario: UNR Editora. Korol, C. (comp.) (2007). <i>Hacia una pedagogía feminista: Géneros y educación popular</i> . Buenos Aires: Pañuelos en Rebeldía, coeditado por El Colectivo y América Libre. Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad (MMGyD) (2020). Claves para el traslado de contenidos en la práctica. Buenos Aires: Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad.

<b>MÓDULO 2 Identidades de Género en la universidad</b>
---

<b>Temario</b>	Género: definiciones y nociones básicas. Estereotipos de género. Diferencia sexo - género. Reconocimiento de las relaciones de poder existentes entre los géneros. Interpretación histórica y social de dichas relaciones. Identidades de género, orientaciones sexuales y expresiones de género. Jerarquías y relaciones de poder. Binarismo. Cissexismo y Heteronormatividad.
<b>Bibliografía</b>	<p>Butler, J. (1990). <i>El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad</i>. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>— (2002). <i>Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”</i>. Buenos Aires: Paidós.</p> <p>Radi, B. (2014). <i>Sobre la perspectiva de géneros en la universidad</i>. Participación en el panel Educación y Sexismo en la Formación Universitaria. Jornadas De-generando Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.</p> <p>— (2014). <i>¿De qué no hablamos cuando hablamos de género?</i>. Ponencia presentada en el 12º Simposio Internacional SIDA 2014 y el 2º Simposio Internacional Hepatitis, Fundación Huésped, Buenos Aires.</p> <p>Radi, B. y Pérez, M. (2014). <i>Diversidad sexo-genérica en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas</i>. Ponencia presentada en las XXI Jornadas sobre la enseñanza de la Filosofía. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.</p>

<b>MÓDULO 3 Violencias sexistas en la universidad</b>	
<b>Temario</b>	Violencias de género: un asunto de derechos humanos. Tipos de violencias: física, sexual, psicológica, económica y patrimonial, simbólica, contra la libertad reproductiva y obstetricia. Modalidades: institucional, doméstica, laboral y mediática. Formas: acoso callejero y escrache público-político. Los crímenes de odio: femicidios, feminicidios, travesticidios y transfemicidios. Marco Normativo Internacional, Nacional y Provincial.
<b>Bibliografía</b>	<p>Gamboa Solís, F. (2019). Acoso sexual en la universidad: de protocolos y protocolos. <i>Revista Nómadas</i>, nº 51, pp. 112-121.</p> <p>Blanco, R. y Spataro, C. (2019). Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. <i>Revista Nómadas</i>, nº 51, pp. 173-189.</p> <p>Carosio, A. (2011). La crítica feminista de los derechos humanos. En Maryluz Guillén (coord.). <i>Los derechos humanos desde el enfoque crítico</i>. Caracas: Defensoría del Pueblo-Fundación Juan Vives Suriá.</p> <p>Rovetto, F. y Figueroa, N. (2017). Que la universidad se pinte de</p>

	feminismos' para enfrentar las violencias sexistas. <i>Descentrada. Revista Interdisciplinaria de Feminismos y Género</i> , 1(2): e02.
--	--

<b>MÓDULO 4 Perspectivas de género en la universidad</b>	
<b>Temario</b>	Reseña histórica de los feminismos. Feminismo y Capitalismo. Epistemología feminista. Poderosa Sororidad. Políticas de los cuerpos. Lenguaje inclusivo.
<b>Bibliografía</b>	Fabbri, L. y Rovetto, F. (coords.) (2020). Apuntes epistemológicos. <i>Colección Cuadernos feministas para la transversalización 1</i> . Rosario: UNR Editora. — (coords.) (2020). Apuntes sobre género en currículas e investigación. <i>Colección Cuadernos feministas para la transversalización 2</i> . Rosario: UNR Editora. — (coords.) (2020). Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo. <i>Colección Cuadernos feministas para la transversalización 3</i> . Rosario: UNR Editora. Maffia, D. (2003). <i>Sexualidades migrantes</i> . Buenos Aires: Feminaria Editora. — (2004): <i>Contra las dicotomías: feminismos y epistemología crítica</i> . Buenos Aires: Instituto Interdisciplinario de Género. Universidad de Buenos Aires.

<b>MÓDULO 5 Equidad de género en la universidad</b>	
<b>Temario</b>	Patriarcado. Interseccionalidad (clase social, sexos, razas, etnias, generaciones). División sexual del trabajo –en los ámbitos público y privado– como orden social y base de sustentación del sistema capitalista y hetero-patriarcal de dominación. “Techo de cristal”. “Segregación vertical”. La presencia de las mujeres en la Universidad Nacional de Córdoba y su participación política en órganos de gestión y representación. Cupo laboral trans. Tareas de cuidado.
<b>Bibliografía</b>	Barrancos, D. (2019). Devenir feminista: Una trayectoria político-intelectual. Compilado por Ana Laura Martín y Adriana María Valobra. Buenos Aires: CLACSO-Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Faur, E. (2019). <i>El cuidado infantil en el siglo XXI: mujeres malabaristas en una sociedad desigual</i> . Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (MINCyT) (2020): Estadísticas sobre la situación de los géneros en ciencia,

	<p>tecnología e innovación.</p> <p>Pérez Orozco, A. (2014). <i>Subversión feminista de la economía. Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida</i>. Madrid: Traficantes de Sueños.</p> <p>Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) (2020): <i>Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2018-2019</i>.</p>
--	--

### **El taller de Feminismos, Violencias y Géneros**

La propuesta de innovación es un taller de 5 encuentros presenciales y que se realizan con una frecuencia quincenal consecutiva y en los cuales se trabajan los ejes temáticos de cada módulo a través de la bibliografía sugerida. El diseño de cada encuentro está inspirado en la propuesta de encuentros desarrollada en el cuadernillo de capacitación “Ley Micaela en el sistema universitario nacional” publicado por la RUGE-CIN (2020). Si bien es posible adaptar la propuesta a la modalidad virtual con reuniones sincrónicas, su organización e implementación se sustenta en la potencialidad del encuentro presencial. Por lo tanto, cada módulo temático se configura como un encuentro de trabajo de 4 horas reloj en el que se estructuran 4 momentos denominados Iniciación, Presentación, Trabajo grupal y Plenario:

MOMENTOS	FINALIDAD
Iniciación	Presentación de los objetivos del encuentro a través de una actividad de precalentamiento que funciona como disparador de conocimientos previos, de socialización de preguntas o cuestionamientos que no se comunican socialmente.
Presentación	Introducción de los temas a través de algún recurso audiovisual, gráfico, textual o experiencial que pueda informar y proporcionar aportes desde una perspectiva feminista y de derechos.
Trabajo grupal	Realización de actividades de reflexión y expresión conjunta, de construcción colaborativa tales como elaboración de textos o producciones artísticas.
Plenario	Cierre del taller con una puesta en común para lograr conceptualizar algunos aspectos que surjan del trabajo colaborativo.

La planificación de los cinco encuentros que aquí se presenta es un modelo tentativo sobre el cuál programar posibles actividades, ya sea para imitar o para reestructurar sucesivamente. La idea es pergeñar el dispositivo pedagógico en forma colaborativa, con los otros participantes del equipo que llevarán adelante la experimentación del taller; por lo tanto, la propuesta no tiene un acabado final, permanece abierta para eventualmente nutrirse de los aportes que el grupo de experticia en el tema y con antecedentes en experiencias previas podría brindar.

## **PRIMER ENCUENTRO**

### **MÓDULO 1: Desigualdad y Políticas Género en la Universidad**

#### **1º Momento: Iniciación**

Se presentan de los supuestos político-institucionales y metodológicos que sustentan la propuesta de formación. Se introducen los marcos normativos y legales, nacionales e internacionales, en materia de prevención, sanción y erradicación de las violencias sexistas en general y se desarrolla una genealogía de los abordajes de estas violencias en el ámbito de las universidades públicas y en particular en el contexto de la UNC. Los materiales propuestos son: un gráfico representativo de una línea de tiempo y un set de preguntas disparadoras sobre conocimientos previos.

#### **2º Momento: Presentación**

Se presenta una actividad orientada a “incomodar” a los participantes. Se administra la Encuesta de la Comunidad Heterosexual Argentina (CHA) desarrollada por la colectiva feminista Mujeres Públicas en el marco del Proyecto Heteronorma (2003), y remite de manera irónica a la sigla de la Comunidad Homosexual Argentina. Se sugiere que se complete el cuestionario en privado, es decir sin compartir las dudas o respuestas, como si fuera una situación de reflexión personal.

#### **3º Momento: Trabajo Grupal**

Se realiza una actividad en grupos. Se presenta una lista de comentarios o afirmaciones de divulgación frecuente sobre los ejes: feminismos, violencias y géneros. A partir de la *dinámica del semáforo*, cada grupo analiza los comentarios y debate cuál de los tres colores (verde, amarillo y rojo) se asigna a cada afirmación en función del grado de acuerdo al que hayan logrado llegar.

#### **4º Momento: Plenario**

Se adelante una instancia de intercambio plenario con todos los grupos exponen sus respuestas, justificaciones y dudas, se activan preguntas que ayuden a que los participantes compartan los sentidos y significaciones de cada una de las afirmaciones.

## SEGUNDO ENCUENTRO

### MÓDULO 2 Identidades de Género en la universidad

#### 1º Momento: Iniciación

Se introducen las definiciones y nociones básicas sobre Género y Estereotipos de género. Se trabaja sobre la diferencia entre las categorías sexo – género y los conceptos de Binarismo, Cissexismo y Heteronormatividad para alcanzar mayor conocimiento sobre las relaciones de poder existentes entre los géneros. Los materiales propuestos son: el video *¿Cuál es la diferencia?* realizado por Colectivo Ovejas Negras-Uruguay y una selección de memes sobre binarismo, cissexismo y hetero-normatividad.

#### 2º Momento: Presentación

Se presenta una actividad orientada a que les participantes puedan comprender cómo las relaciones de poder impactan sobre las identidades de género, las orientaciones sexuales y las expresiones de género. Se administra un test Verdadero-Falso previo a la proyección del video. Se sugiere que se complete el test en privado, es decir sin compartir las dudas o respuestas, como si fuera una situación de reflexión personal

#### 3º Momento: Trabajo Grupal

Se realiza una actividad en grupos. Se reparte una serie de tarjetas ilustradas con memes que disparen comentarios sobre ideas previas, prejuicios, estereotipos y representaciones acerca de las categorías a trabajar.

#### 4º Momento: Plenario

Se lleva adelante una instancia de intercambio plenario con todos los grupos que exponen sus respuestas, justificaciones y dudas surgidas en la actividad anterior.

## TERCER ENCUENTRO

### MÓDULO 3 Violencias sexistas en la universidad

#### 1º Momento: Iniciación

Se inicia con el tema Violencias de género: un asunto de derechos humanos. Se introducen los tipos de violencias, las modalidades y las formas. Se presentan los crímenes de odio: femicidios, feminicidios, travesticidios y trans-femicidios. Los materiales propuestos son: imágenes, fotos y videos y un análisis estadístico sobre el estado de la cuestión en Argentina.

#### 2º Momento: Presentación

Se presenta una actividad orientada a que les participantes puedan

hacer un entrecruzamiento entre las diferentes formas de violencia y sus expresiones en los distintos ámbitos. Se propone trabajar con mapas conceptuales a nivel individual, es decir sin compartir las dudas o respuestas, como si fuera una situación de reflexión personal

### **3º Momento: Trabajo Grupal**

Se realiza una actividad en grupos. Se presentan dichos que comúnmente surgen ante las situaciones de violencia: ¿qué dicen vecinos y amigos que orientas nuestras acciones ante estas situaciones? Recuperar aquellas frases que se repiten y se sostienen en los ámbitos familiares, judiciales, policiales que muestran que en las sociedades patriarcales existen mecanismos culturales que invisibilizan la violencia contra las mujeres y las personas travestis y trans.

### **4º Momento: Plenario**

Se lleva a delante una instancia de intercambio plenario con todos los grupos exponen sus respuestas, justificaciones y dudas, se activan preguntas que ayuden a que los participantes compartan los sentidos y significaciones de cada una de las exposiciones.

## **CUARTO ENCUENTRO**

### **MÓDULO 4 Perspectivas de género en la universidad**

#### **1º Momento: Iniciación**

Se inicia con una reseña histórica de los feminismos, particularmente con el tratamiento de la relación entre Feminismo y Capitalismo. Se trabaja con la Epistemología feminista, con la poderosa sororidad, las políticas de los cuerpos y el lenguaje inclusivo. Los materiales propuestos son una serie de podcasts *Feminismos para entender* de Eliana Grandier.

#### **2º Momento: Presentación**

Se presenta la denominada cuarta ola (Varela, 2019) y la ruptura del mandato patriarcal del pacto de silencio; asimismo, se describen las tecnologías que definen al feminismo como un movimiento online, popular, reactivo e intergeneracional. Se administra un ejercicio de opción múltiple para reflexionar de a pares.

#### **3º Momento: Trabajo Grupal**

Se realiza una actividad en grupos. Se trabaja con una selección de textos, entre ellos poemas y cuentos cortos, de autoras feministas y un cuestionario de interpretación para contestar en grupo.

#### **4º Momento: Plenario**

Se lleva adelante una instancia de intercambio plenario con todos los grupos y se activan preguntas que ayuden a que los participantes compartan los sentidos y significaciones de cada una de las expresiones.

## **QUINTO ENCUENTRO**

### **MÓDULO 5 Equidad de género en la universidad**

#### **1º Momento: Iniciación**

Se introducen las nociones de Patriarcado. Interseccionalidad (clase social, sexos, razas, etnias, generaciones). División sexual del trabajo. El “techo de cristal” y la “segregación vertical”, mujeres y academia, cupo laboral trans y tareas de cuidado. Los materiales propuestos son: tráiler de la película “Las cosas por limpiar” (Maid, 2021).

#### **2º Momento: Presentación**

Se presenta una actividad orientada a construir un mapa del mercado de trabajo y de las tareas de cuidado, identificando actores, responsabilidades, tensiones y/o desafíos.

#### **3º Momento: Trabajo Grupal**

Se realiza una actividad en grupos. Se trabaja con frases tomadas del tráiler y se realiza una representación escénica a manera de juego de roles.

#### **4º Momento: Plenario**

Se lleva adelante una instancia de intercambio plenario con todos los grupos exponen sus interpretaciones y se activan preguntas que ayuden a que los participantes compartan los sentidos y significaciones de cada una de las representaciones.

En general, se contemplan varias opciones de actividades para los encuentros - en especial para los momentos de iniciación y/o plenario - extraídas del trabajo de Damonte y Fernández Peiretti (2017) y adaptadas para el contexto. Estas sugerencias eventualmente podrían conformar una pequeña caja de herramientas o recursos denominada kit de juegos que se utilizaría en las iniciaciones o cierres para movilizar al grupo y ayudarlo a socializar, construir confianza y comunicarse sin inhibiciones. Entre ellas se encuentran:

- Actividades para trabajar criterios de acción y posicionamientos: “Fulanito es trans” es un juego de roles en el cual se reparten tarjetas de distintas representaciones sociales: médico-policía-profesora-madre-padres-cura- estudiante. Quien hace de “fulanito”, se sienta en el centro con una mordaza en la boca. A partir de la teatralización de cada uno de los roles, se les pregunta a los personajes: ¿Qué dirían acerca de “fulanito”? ¿Cómo ven el problema? ¿Proponen algo como solución? ¿Ofrecen ayuda? ¿Cómo se refieren a “fulanito”? Al finalizar, se le quita la mordaza y se pregunta a “fulanito” cómo se sintió, como percibió los comentarios.

- Actividades para la conformación de los grupos: “Qué queremos” es una instancia en la que se reparten tarjetas que expresan posibles ideas o prejuicios sobre el perfil de estudiante de las carreras. Luego, en voz alta cada participante comenta si está de acuerdo o no, explicando por qué y luego de conversar sobre cada tarjeta, se ubica en un pizarrón o un papel afiche en una de las tres columnas: estamos de acuerdo, no estamos de acuerdo o tenemos opiniones divididas.

- Actividades para entrar en tema: “Teléfono descompuesto” es un juego en el que se hacen circular largar oraciones con frases tales como “feminazi”, “femicidio”, “patriarcado”.

- Actividades para trabajar mitos, prejuicios y representaciones: “No me chamuyes”, en este juego se elabora un mazo de cartas con distintos tipos de consignas y variantes: decime qué sabés- realidad o chamuyo- ponte en su lugar- debate- verdadero o falso- convéncenos- todos juegan. Quien empieza el juego toma una carta y elige a quien va a contestar. Este participante la lee en voz alta y luego de contestar, quien respondió elige a otro, y así sucesivamente hasta agotar el mazo.

Finamente, cabe subrayar que el equipo que asuma la coordinación del taller deberá tener en cuenta la necesidad de preparación de cada encuentro. Para ello, se sugiere acordar cómo sería el rol de cada integrante del equipo y cómo se organizaría el circuito de trabajo para que contemple tres etapas:

- Previa al taller: en la cual el equipo organiza el encuentro, discute las actividades, propone materiales y prepara los temas.
- Durante el taller: en la cual el equipo toma notas de todo el proceso y registra aciertos y desaciertos para lograr rediseñar acorde a las necesidades observadas. Es importante lograr una escucha activa para receptar cómo impactan los contenidos y las metodologías en la audiencia
- Posterior al taller: en la cual se sistematiza la información recolecta y se evalúan logros alcanzados, dificultades técnicas, flujos comunicativos, relaciones construidas, dinámicas de trabajo, todo lo que se pueda mejorar, cambiar o transformar para los próximos encuentros.

## **Evaluación de la innovación**

Entendiendo que la evaluación es un componente esencial de la enseñanza, se propone que durante todo el proceso de implementación del taller esté presente. Para ello, se implementará como sugiere Davini (2008), según las distintas caras del proceso, una evaluación diagnóstica, una formativa y una recapituladora. Por otra parte, Zabalza y Zabalza (2012) aportan la perspectiva de que según el momento en que se produzca la evaluación de la innovación, la misma puede ser: ex- antes, durante y ex- post. Por lo tanto, se abordarán todos los momentos desde la idea-propuesta, la implementación, los ajustes en el desarrollo y hasta el impacto posterior, sin dejar de lado la autoevaluación. La evaluación formativa se centra en si lo programado requiere ajustes, redirecciones cómo se da el proceso, cuáles son los avances y cómo se dan los retrocesos. Aquí es importante que los docentes del taller puedan compartir con los otros docentes cuáles son los emergentes para así poder retroalimentar, enriquecer y redireccionar los procesos de aprendizaje en las instancias amplias. En este sentido son testeadas también las técnicas empleadas en estas instancias de talleres para monitorear si se logra lo planteado desde la enseñanza, como así también si se obtienen los logros fomentados. La evaluación recapituladora se realiza luego de la primera cohorte o camada de implementación. Son primordiales las devoluciones que los estudiantes hagan del taller como así también de sus propios procesos grupales. Son dos instancias diferenciadas que sirven de pauta para la evaluación de la innovación, como así también sus nuevos retoques para optimizarla. En este contexto particular, la evaluación del taller implica recolectar y recabar una contra entrega o devolución de información indispensable para nutrir y readaptar las reproducciones del taller que se sucederán. Partiendo del marco de las “buenas prácticas evaluativas” (Hilgers, 1998, citado en Carlino, 2004, p. 12), evaluar conlleva a focalizar en el proceso; es decir a observar y registrar cada etapa o momento con el objetivo de recibir retroalimentación que pueda eventualmente mejorar las aristas del taller; a saber, el contenido, la metodología, el enfoque, la duración, entre otros aspectos.

Por ser el taller una instancia de aprendizaje, se implementa, además, una autoevaluación con el doble propósito de invitar a los participantes a que valoren el taller como un momento de formación y a que puedan reflexionar, de forma individual, respecto de sus propios procesos internos. Se incorporará la autoevaluación como una herramienta acorde al proyecto de innovación ya que representa una instancia de aprendizaje institucional en la

cual el conocimiento obtenido se convierte en insumo para realizar aquellos cambios de mentalidad necesarios que propicien la jerarquización y valoración de la función del taller. La auto evaluación, según expresa Davini (2008), contribuye a desarrollar habilidades metacognitivas, es decir que los estudiantes aprenden a analizar el proyecto tomando distancia de las actividades, más aún, logrando discriminar las decisiones y entender las situaciones, por lo tanto, a través de la autoevaluación llegan a aprender a aprender. Asimismo, la autoevaluación se convierte en una herramienta útil para la reflexión en distintas etapas del proyecto. Para concretar, se tomarán los aspectos citados por Zabalza y Zabalza (2012). En una primera instancia, al poco tiempo de haber implementado el proyecto se realizará una evaluación del desarrollo para testear la puesta en práctica, la evolución, las actividades realizadas, el nivel de participación y los costos en tiempo y recursos. Habiendo avanzado y concluido con la mitad del proyecto se llevará a cabo una evaluación de satisfacción que se aplicará a los participantes para poder contrastar sus inquietudes, dudas y experiencias. Esta información ayudará a construir marcos referenciales sobre las debilidades y fortalezas que el proyecto despliega. Al finalizar el tiempo de duración estipulado, se realizará una evaluación de impacto sobre los estudiantes y sobre la institución, es decir que se analizarán los efectos y cómo estos contribuyeron o no al cambio de mentalidad esperado, se constatará cuánto aprendizaje se obtuvo y cuánto se logró modificar de la cultura institucional. En definitiva, aplicar un proceso de evaluación de los aprendizajes que conlleva la implementación de un proyecto de innovación curricular podría sintetizarse en definir: por qué y para qué se evalúa, qué y cómo se evalúa, quién evalúa, y qué resultados o impactos se obtienen en función de las elecciones realizadas.

### **Conclusiones finales**

A lo largo de este recorrido, intenté ir desanudando la premisa de que en toda organización cohabitan dos dimensiones opuestas y complementarias entre sí que interactúan afectando tanto a los participantes institucionales como a las acciones que emprenden. Una de esas dimensiones representa las reglas y normas instituidas; es decir, aquellas consideradas estatutarias e inamovibles. La otra comprende acuerdos denominados instituyentes, que

pueden ser cuestionables y relativos. Por ser una institución en parte instituida y en parte instituyente, la facultad de Lenguas enfrenta un dinamismo con potencial de dar lugar al avance de ciertas propuestas que pongan en juego algunas disputas por nuevos sentidos. Cobra relevancia, entonces, lo que afirma Yentel (2006, citado en Coscarelli, 2017) respecto del tipo de vínculo que establecen las instituciones con cualquier propuesta de innovación que apunte a incidir en su matriz curricular; que es una relación de choque entre fuerzas opuestas, una que pretende mantener el orden de las cosas y la otra que interpela el equilibrio estático. Toda transformación o innovación marca indefectiblemente porque busca problematizar y pone en el centro del debate no solo lo estructural sino además lo experiencial, lo teñido de subjetividad e ideología.

Alicia de Alba (1994), en un trabajo de deconstrucción del currículo, pone en crisis su significado y propone analizar el currículo como un entretejido de nudos problemáticos proveniente de sociedades donde coexisten los antagonismos. Es decir, que quien habla, quien tiene el poder de la palabra en lo que atañe a decisiones curriculares se mueve y desarrolla en el terreno de las contradicciones y las luchas propias del campo de la investigación educativa. Asimismo, quien escucha, quien recibe el impacto de esas decisiones se mueve y desarrolla en el ámbito de las presiones y contradicciones de las prácticas educativas. Quienes pronuncian son el cuerpo docente que por propia iniciativa o por encargo institucional comienza a relacionarse con los discursos del currículo y a explorarlo. Quienes receptan son los protagonistas que construyen cotidianamente y concretamente el currículo en cada unidad académica. De este modo, De Alba (1994) logra bregar por “la reanudación del diálogo entre el constructor de la palabra y el escucha” (p.28), induce a pensar sobre la importancia de activar la relación entre los tres agrupamientos sociales del currículo: los interesados en determinar aquellos contenidos fundamentales e irrenunciables, los responsables en estructurar formalmente el currículo, de otorgar forma y estructura a los fundamentales e irrenunciables, y los artífices curriculares que convierten el currículo en práctica cotidiana. Por lo tanto, el interés de las instituciones por el currículo se centra más en las articulaciones que en el contenido, ya que no existen contenidos previos o externos a la producción de los mismos. La autora convoca a diseñar un repositorio de temas transversales que porten sentido para nuestro estudiantado y contexto y que vinculen el currículo y los conflictos sociales. Más aún, propone la

habilitación de espacios curriculares que jerarquicen la formación de profesionales y materialicen los discursos sobre la contribución de la Universidad a la generación de ciudadanos comprometidos socialmente y avizores de derechos. Abate, *et al* (2019) expresan que estos espacios son necesarios ya que “permiten la entrada de lo contingente y lo provisorio” y asimismo deben localizarse “en las posibilidades que nos brindan las actuales estructuras curriculares y sus modos de funcionamiento” (p.11). Los temas transversales son considerados contenidos controversiales que despliegan diferentes visiones sobre el abordaje de problemáticas sociales en tensión (De Alba, 2017). Desde esta perspectiva, el currículo es considerado “un dispositivo potente para que la universidad sea parte activa en los procesos de construcción de proyectos sociales, o participe en procesos de deconstrucción o interpelación a los proyectos sociales que profundizan las desigualdades sociales, económicas y tecnológicas” (Abate *et al*, 2019).

A la luz de las discusiones que plantean Abate y Orellano (2020), cabe preguntarse si la transversalización puede llegar a tener un lugar acordado y establecido en el plan de estudios de la facultad de Lenguas o no. La respuesta, según las autoras, es que sí en la medida en que la facultad se preocupe en profundidad por la formación de sus egresados. Es justo reconocer que la propuesta de innovación que aquí se presenta es un taller distribuido transversalmente a lo largo del plan de estudio anclado en una asignatura no electiva. Es decir que esta idea innovadora se podrá priorizar desde la norma, desde un cambio en el TO y desde el reconocimiento académico de las posibilidades que se impulsen en el taller desde campos académicos reconocidos, tales como los Estudios de Género. En consonancia con lo que Abate y Orellano (2020) expresan sobre las innovaciones, un taller sobre Violencias, Feminismos y Géneros introduce un tema controversial que puede instalarse si quienes lo presentan ponen en debate estos temas. Así se deja claro que una propuesta de *trans-gen-versalización* podrá cristalizar su aceptación si se nutre del intercambio entre la facultad con las demandas sociales y los territorios donde se ejecutan las prácticas. Asimismo, ya que introducir innovaciones requiere, según las autoras que tanto “docentes, estudiantes y comunidad participen en la definición de los contenidos de la formación, conversando en contextos de relaciones de poder (2020, p. 11), implementar una propuesta de transversalización implicará conversar sobre todo y además con los partícipes innegociables del proyecto: los estudiantes de todas las carreras.

Como docente universitaria me siento interpelada a reflexionar acerca de cómo operar cambios que aseguren la igualdad de oportunidades. Sobre todo, teniendo en cuenta que soy parte del dispositivo que lejos de contener favorece la expulsión y reproducción de inequidades y produce un porcentaje del estudiantado que no llega, que abandona. Un dispositivo entendido como una red de relaciones entre prácticas discursivas y no discursivas que producen sujetos atrapados a determinados efectos de saber-poder (García Fanlo, 2011). Y que contribuye a generar y reproducir élites de egresados que fortalecen la jerarquización y discriminación social; a pesar de ser parte de una universidad que se postula como pública, gratuita e inclusiva. En su texto *La cruel pedagogía del virus*, de Sousa Santos (2020) expone de manera magistral cuatro aspectos centrales que, a mi parecer, aportan a la realidad actual: qué nos revela la pandemia, a quién afecta principalmente la cuarentena, qué nos deja de enseñanza el binomio pandemia-cuarentena y qué perspectiva tenemos por delante. Respecto de las enseñanzas que nos dejan ambas pandemia y cuarentena y que De Sousa espera se conviertan en aprendizajes, el autor nombra seis lecciones que revelan una realidad oculta; como por ejemplo, constatar que el modelo de sociedad impuesto desde el modernismo viene sucumbiendo, descubrir que el capitalismo no es más la única receta de organización social y que las ideologías de extrema derecha que son antisistema, antidemocráticas, xenofóbicas y clasistas no han sido del todo desacreditadas. Asimismo, reconocer que los estados se retiraron en parte dejando la regulación de los bienes sociales colectivos al mercado. No obstante, De Sousa propone como solución necesaria mediante un giro copernicano en el sentido epistemológico, ideológico y cultural que pueda articular la política, la economía y los procesos sociales para generar nuevas decisiones que nos aseguren el bienestar y el cuidado de la vida humana y de la madre tierra. Desde este lugar de protagonismo social y compromiso político, como es el que ocupo en la Universidad Pública, considero que se torna imperioso fortalecer los comportamientos democráticos, solidarios y respetuosos de la diversidad a través de un ejercicio de análisis de los haceres que la comunidad ejercita y enseña. Y además, creo que sería fundamental, ya que las prácticas revelan nuestros pensamientos y en ellas se pone de manifiesto el conjunto de creencias y valores que forman parte de la cultura institucional.

## Bibliografía

- Abate, S. M., Lyons, S. y Orellano, V. (2019). Temas transversales en el curriculum universitario. Abriendo posibilidades. Miradas en conversación. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 13(15), e060. <https://doi.org/10.24215/23468866e060>
- Abate, S. M. y Orellano, V. (2020). Temas transversales en acción. *Trayectorias Universitarias*, 6(11). <https://doi.org/10.24215/24690090e033>
- Acuña Moenne. M. E. (2018). Apuntes para pensar en una educación no sexista. *Revista Anales, Séptima serie*, 14, 111-121.
- Boustani, K. y Taylor, K. (2020). Navigating LGBTQ+ discrimination in academia: where do we go from here?. *Biochem (Lond)* 42(3), 16–20. <https://doi.org/10.1042/BIO20200024>
- Buquet Corleto, A. (2016). El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. *NÓMADAS* 44, 27-43.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- Cameron, D. (2020). Language and gender: Mainstreaming and the persistence of patriarchy. *IJSL*, 263, 25–30. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-2078>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2(2), 22–51. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/>
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13 (1), 8-17.
- Cebrián de la Serna, M. y Vain, P. (2008). Una mirada acerca del rol docente universitario, desde las prácticas de la enseñanza en entornos no presenciales. *Revista Pixel Bit. Medios y Educación*, 32, 117-129.
- Celman, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. *Revista del IICE*. Año III, 5, 56-62.
- Cho, S., Crenshaw, K. and McCall. L. (2013). Toward a Field of Intersectionality Studies: Theory, Applications, and Praxis. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 38, 4, 785-810.
- Coscarelli, R. (2017). Curriculum e institución. En Sofía Picco, *et al* (Eds). *Didáctica y curriculum: aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza*. (pp 30-48) La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

- Damonte, V. y Fernández Peiretti (2017). *Con(sumo) Cuidado: jóvenes protagonistas preventores*. [Tesina de grado inédita]. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
- Da Silva, T. T., (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. 2ª Edición. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- De Alba, A. (1994). *Curriculum: crisis mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- De Alba, A. (2015). Cultura y contornos sociales. Transversalidad en el curriculum universitario. En A. de Alba y A. Casimiro Lopes (Eds.). *Diálogos Curriculares entre México y Brasil* (pp. 195- 212). IISUE. <http://www.acuedi.org/ddata/F11397.pdf>
- Del Valle, D., Suasnabar, C. y Montero, F. (2016). Perspectivas y debates en torno a la universidad como derecho en la región. En Damián Del Valle, Federico Montero y Sebastián Mauro (Comps.) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional* (pp 37-60).IEC-CONADU:CLACSO. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>
- De Sousa Santos, B (2007). *La universidad en el siglo XXI*. La Paz, Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Díaz Barriga, A (2015). *Curriculum: entre utopía y realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Falquet, J. (2014). Hacia un análisis feminista y dialéctico de la globalización neoliberal: el peso del complejo militar-industrial sobre las ‘mujeres globales’”. *Revista Internacional de Pensamiento Político, I Época, 9*, 139-148.
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados: la política de género y la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Fernández Lamarra, N. (2015). Reflexiones en torno al concepto de innovación y la universidad. En Norberto Fernández Lamarra (Comp.) *La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo* (pp.25-43). Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Flores, N. (2015). Educación Entre Pares...afianzando prácticas saludables en diabetes. *Documentos de Trabajo Social, 56*, 133-146.

- Gallego Ramos, J. R. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. *Artigos. Cadernos de Pesquisa V. 48(169)*, 830-854. <https://doi.org/10.1590/198053145177>
- Gasca-Pliego, E. y Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 18(56), 37-58.
- García Fanlo, L (2011). ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. *A parte Rei, Revista de filosofía*, 74, 1-8.
- Giroux, H. (2016). When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto. *The High School Journal*, 99(4), 351-359. <http://www.jstor.org/stable/44075305>
- Hooks, B. (2017). *El feminismo es para todo el mundo*. Madrid: Traficante de sueños.
- Lemaitre, M. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe. En Pedro Henriquez Guajardo (coordinador). CRES Córdoba 2018. Resúmenes Ejecutivos. UNESCO-IELSAC-UNC.
- Lucarelli, E. (2004, junio). Las innovaciones en la enseñanza ¿campos posibles hacia la transformación de la enseñanza en la universidad? 3ras Jornadas de Innovación Pedagógica en el Aula Universitaria. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca, Buenos Aires. Argentina.
- Magendzo, A. (2016). Incorporando la perspectiva controversial en el currículum disciplinario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(19), 118-130.
- Martín, A. (2021). *RUGE, el género en las universidades (1a ed.)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RUGE-CIN.
- Martín Rojo, L. (2021). Hegemonies and inequalities in academia. *IJSL*, 267-268, 169–192. <https://doi.org/10.1515/ijsl-2020-0077>
- Mclaren P. y Kincheloe, J. L. (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: GRAO.
- Ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad [MMGyD], (2020). Claves para el traslado de contenidos en la práctica. Buenos Aires: [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/claves\\_para\\_el\\_traslado\\_de\\_contenidos\\_en\\_la\\_practica.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/claves_para_el_traslado_de_contenidos_en_la_practica.pdf)
- Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política Universitaria*, 5(5), 32-43.

- Muñoz de Lacalle, A. (1997). Los temas transversales del currículo educativo actual. *Revista Complutense de Educación*, 8 (2), 161-173.
- Núñez, L. et al (2017). Experiencias de formación en extensión universitaria. Aportes y desafíos institucionales. *Revista de Extensión Universitaria*, 07, 234-244.
- Otero, M. (Noviembre 23, 2021). Empleo y educación: el inglés del secundario ya es insuficiente para una entrevista laboral. *La Voz*. <https://www.lavoz.com.ar/ciudadanos/empleo-y-educacion-el-ingles-del-secundario-ya-es-insuficiente-para-una-entrevista-laboral/>
- Phoenix, A. y Pattynama, P. (2006). Intersectionality. *European Journal of Women's Studies*, 3(3), 187-192.
- Resolución HCS: N° 1282/17 (2017) Aprobación del Texto Ordenado del Plan de Estudio 1990 de las Carreras Traductor Público Nacional de inglés, Profesorado de Lengua Inglesa y Licenciatura en Lengua y Literatura Inglesas. Universidad Nacional de Córdoba.
- Rinesi, E. (2016). Derecho a la universidad e integración regional latinoamericana. En: Damián Del Valle, Federico Montero y Sebastián Mauro (comps.) *El derecho a la Universidad en perspectiva regional* (pp 61-70). IEC-CONADU: CLACSO <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.762/pm.762.pdf>
- Rodigou Nocetti, M. (2011). Territorios de género en la universidad. En M. Rodigou Nocetti et al. *Trabajar en la Universidad (Des) Igualdades de Género por Transformar* (pp. 101-146). Universidad Nacional de Córdoba.
- Rovetto, F. et al (2020). *Ley Micaela en el sistema universitario nacional: propuesta pedagógica para la formación y sensibilización en género y sexualidades*. 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: RUGE-CIN.
- Sen, G. y Durano, M (2014). Refundando los contratos sociales: la promesa de los derechos humanos. En G. Sen y M. Durano (eds.). *Refundando los contratos sociales: Feministas en un mundo feroz*, (pp.14-38). Zed Books.
- Solis, M. y Vaudagna E. (2007). *Cuaderno de trabajo Educación entre Pares. Prevención del VIH-SIDA*. Montevideo: Fundación EGRETТА.
- Tatián, D. (2017). *Córdoba, 1918: la invención y la herencia* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: IEC – CONADU.
- Torulucci, Sandra (2021, marzo). La Universidad en clave feminista. Seminario “Géneros y Feminismos en la Universidad”. UNLP, La Plata, Buenos Aires, Argentina.

Torulucci, S. Vazquez Laba, V., y Pérez Tort, M. (2019). La segunda reforma universitaria: políticas de género y transversalización en las universidades. *REVCOM*, (9), e016 <https://doi.org/10.24215/24517836e01>.

Varela, N. (2019). *Feminismo 4.0. La cuarta ola*. Ediciones B: Barcelona.

Zabalza Beraza, M. A., y Zabalza Cerdeiriña, M. A., (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

## **ANEXO 1**

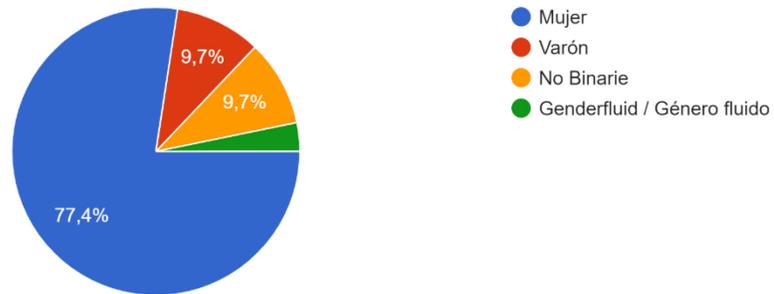
### **CUESTIONARIO DOCENTE**

1. ¿Cómo ves la cuestión de géneros en la FL? ¿conoces alguna iniciativa de introducir el tema en los programas de las asignaturas?
2. ¿Pudiste realizar la capacitación obligatoria sobre la Ley Micaela? ¿Sabes si otros docentes han cumplido con ella?
3. Respecto del lenguaje inclusivo ¿Qué opinión te merece? ¿Hay tratamiento del tema en nuestra facultad?
4. Respecto de las violencias en la UNC: ¿Conoces casos que hayan sucedido en la FL? ¿Qué manejo recibieron?
5. ¿Consideras fundamental crear la secretaria de géneros de la FL que atienda estos problemas?
6. ¿Consideras pertinente generar un plan de estudios con espacios extracurriculares transversales que atiendan estos temas?
7. ¿Cómo caracterizarías a los docentes de la FL respecto a estos temas? ¿Interesados, desinformados, oponentes y reacios, indiferentes?

## **ANEXO 2**

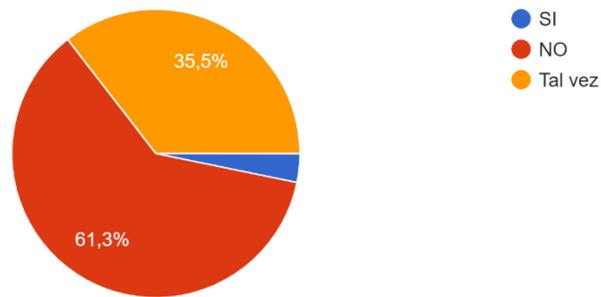
### Identidad de Género

31 respuestas



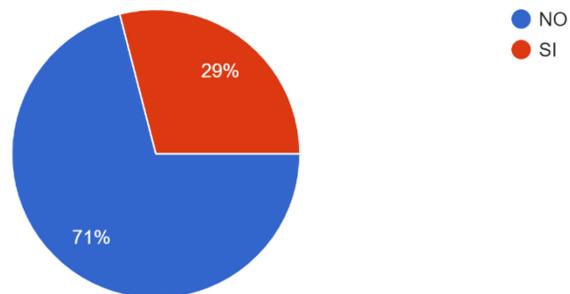
### ¿Presentan la temática de géneros y feminismos los programas de las asignaturas de la carrera que cursas?

31 respuestas



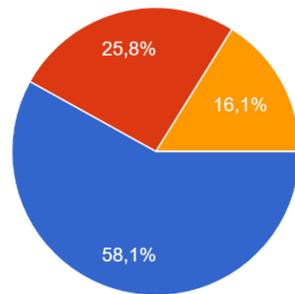
### ¿Has recibido formación sobre géneros y feminismos como estudiante de la FL?

31 respuestas



### ¿Cómo caracterizarías al estudiantado de la FL?

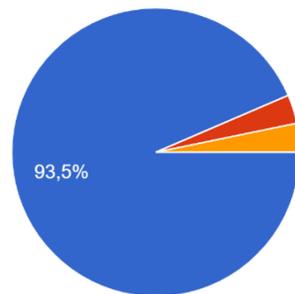
31 respuestas



- Interesado en los temas de géneros y el uso del lenguaje inclusivo
- Indiferente frente a los temas de géneros y lenguaje inclusivo
- Reacio a los temas de géneros y lenguaje inclusivo
- Oponente a los temas de géneros y lenguaje inclusivo

### ¿Te gustaría recibir opciones de formación en géneros por parte de la FL?

31 respuestas



- SI
- NO
- Tal vez