

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Secretaría de Asuntos Académicos

Departamento de Sociología

X Jornadas de Sociología de la UNLP

5, 6 y 7 de diciembre de 2018

Mesa 35: Hacia una crítica de la razón patriarcal. La perspectiva de género en la producción de conocimiento sociológico.

Título: Docencia y feminismo como perspectiva estratégica.

Nombre y apellido de las autoras: Lucía Méndez (UNLP) – Gimena Palermo (UNLP)

Direcciones de correo electrónico: lupitalupay@hotmail.com – gimenapalermo@hotmail.com

Resumen:

En el marco de una apuesta que atraviesa nuestra inquietud y vocación emancipatoria, nos empeñamos en la construcción de una perspectiva feminista en el aula. Entendemos que las **escenas** a las que asistimos son espacios privilegiados, en los que en carácter de trabajadoras vemos nuestro aspecto activo, como agentes de **reproducción o transformación** de lo establecido. En ese movimiento, buscamos interpelar las prácticas y discursos en las que nos inscribimos, desde las cuales configuramos junto a otras las situaciones de encuentro. La cursada de la materia Antropología Cultural y Social, en primer año de las carreras de Psicología constituyó una ocasión para indagar nuestro enfoque como docentes frente a un grupo. La composición de nuestra dupla emerge como un elemento de interdisciplinariedad, siendo nuestro problema de un orden transdisciplinario donde feminismo, pedagogía crítica, enfoque antropológico y psicoanálisis aportan herramientas conceptuales y metodológicas para desnaturalizar lo dado, cuestionar las prácticas y aportar nuestras reflexiones en torno a una perspectiva estratégica que seguimos construyendo. Mediante este trabajo pretendemos propiciar una reflexión que permita visualizar la potencia de las prácticas docentes en las que nos inscribimos y distinguir dificultades y posibles movimientos en la vía de las apuestas colectivas.

*Los sueños son fluidos
e inconsistentes al despertar.
Sin embargo, existen.
(Wittig y Zeig)*

INTRODUCCIÓN AL PROBLEMA

En el presente trabajo nos proponemos reflexionar sobre nuestras prácticas como docentes desde una perspectiva feminista. ¿Por qué feminismo y no perspectiva de género? Porque la **perspectiva feminista** nos permite visibilizar los discursos que configuran los marcos de diferenciación y desigualación social desde donde se constituyen las identidades sociales: discursos sexistas, racistas, clasistas que generan exclusiones y marginaciones concretas. Hoy los feminismos¹ constituyen identidades políticas en escenas donde además del análisis de la realidad social, se participa activamente de la transformación de las condiciones de desigualdad tanto en lo micro como en lo macropolítico. La **interseccionalidad**, como herramienta de análisis nos permite desmontar la lógica en la que operan las representaciones etnocéntricas hegemónicas, al tiempo que seguimos reinventando las experiencias contrahegemónicas de resistencia que nos exigen un pensar en interseccionalidad en pos de aunar fuerzas y potencia de cambio. En este sentido entendemos que la Academia es un espacio más de lucha que debe estar en sintonía con las urgencias que se expresan socialmente.

La batalla cultural en la actual coyuntura, evidencia la crisis de los sentidos hegemónicos en torno a lo político y nuevos posibles; que son apertura a reinventar preguntas y formas de participación e inscripción histórica y existencial. **Este contexto es texto** de nuestros interrogantes.

El análisis y la producción de las condiciones de posibilidad de transformación -o reproducción- de lo social, interroga nuestra responsabilidad en el ejercicio de la docencia.

¹ Preferimos hablar de feminismos -en plural- para visibilizar la diversidad de manifestaciones que se expresan tanto en los intentos de formalización teórica, como de experiencias de lucha en pos de las transformaciones contra las opresiones, que podemos distinguir según la matriz de lectura que sintetiza el concepto de interseccionalidad.

Esta ponencia se inscribe en el intento de registrar una escritura que refleje el trabajo de **interrogación sobre la docencia**.

Tomamos como **universo de análisis** las planificaciones y crónicas de los encuentros áulicos, evaluaciones y conversaciones en torno a la cursada de la materia Antropología Cultural y Social de las carreras de Psicología de la UNLP, en la que tuvimos ocasión de trabajar en **dupla-pedagógica**. Encuentro que entablado en la **confianza** y vocación de reflexión y compromiso con la educación como liberadora y propiciadora de pensamiento crítico y situado, nos permitió apostar a la producción de esta ponencia.

Más que un ajuste a criterios tradicionales de presentación, pretendemos reflejar como producto de una indagación sobre lo andado, como forma de proceder, este escribir como intento de fuga posible, respecto de la Razón Patriarcal una “huida no siempre exitosa en dirección a la conversación libertaria porque no sujeta el flujo del discurso a otra cosa que no sea su capacidad de nombrar lo que para el interlocutor será reconocible”. (Segato, 2018: 9)

Así, las primeras preguntas que motivaron nuestro trabajo fueron: *¿constituye nuestra práctica una docencia feminista? ¿en qué consiste una práctica docente feminista? ¿qué sentidos se esperan producir en el aula? ¿fuimos sensibles a la dimensión de género? ¿cómo nos atraviesa el género? ¿qué desigualdades invisibilizamos en el aula? ¿fueron atinados los ejemplos, resultaron útiles las actividades propuestas?*

COORDENADAS INSTITUCIONALES

Desde el año 2016 la Universidad Nacional de La Plata cuenta con un Programa Contra la Violencia de Género² que tiene entre sus objetivos algunos que quisiéramos destacar:

- a.- Garantizar en la comunidad universitaria un ambiente libre de discriminación, hostigamiento, y violencia por razones de género o diversidad sexual, promoviendo condiciones de igualdad y equidad.

² Disponible en: <https://unlp.edu.ar/ddhh/programa-contra-la-violencia-de-genero-en-la-unlp-9341>

b.- Propiciar la transversalidad de la perspectiva de género en las políticas y prácticas institucionales de la Universidad.

e.- Procurar cambios de conducta relativos a la discriminación y las violencias basadas en género y diversidad u orientación sexual.

h.- El derecho a una vida sin violencia

Lejos de haberse cumplido los mismos, sigue implicando las iniciativas por voluntad de los actores institucionales de las unidades académicas que algo de esto se concrete. En el caso de la Facultad de Psicología, podemos mencionar la creación de la mesa de género en el ámbito de la Secretaría de Derechos Humanos, así como el abordaje de los casos que se han presentado según el marco del Protocolo.

También vale mencionar que la Universidad se ha proclamado, frente al debate nacional sobre la despenalización del aborto, a favor de los derechos de las mujeres para decidir sobre sus cuerpos. Y desde este año también se ha creado en el ámbito de Rectorado una Dirección de Políticas Feministas desde la que se están llevando adelante diversas iniciativas de articulación. También se destaca la gran cantidad de iniciativas emergentes tanto de movimientos políticos organizados o autoconvocados, así como institucionales, que desarrollan actividades de visibilización de discusiones que aportan a denunciar diferentes violencias. El cuestionamiento a las fundamentaciones predominantemente justificatorias de los mecanismos que están en el fundamento del patriarcado como discurso hegemónico, circulan cada vez por más ámbitos.

En lo que hace al Programa de la materia que enmarca nuestra docencia³, identificamos que subyacen abordajes que han dialogado con los aportes feministas, siendo quizás por un criterio prudencial que no resulten nombrados de esta manera. Los contenidos fundamentan la importancia de considerar la perspectiva histórica en la que las condiciones de desigualdad estructurales de lo sociocultural requieren de un pensar dinámico, crítico y situado.

A los fines de esta ponencia hemos decidido focalizarnos en la problematización en torno a la categoría de **etnocentrismo**, tal como la trabajamos en la cursada, dado que uno

³ En diálogo con las tensiones propias de la definición del sentido estratégico que implica la currícula en la definición de las prácticas educativas

de los ejes que atraviesa todo el programa es la relación “nosotros/los otros”. El relativismo cultural y el extrañamiento son las herramientas teórico-metodológicas primordiales con las que abordamos este ejercicio, invitando a “*exotizar lo familiar y familiarizarnos con lo exótico*” que abona a la necesaria reflexividad a la hora de relacionarnos con diferentes saberes, así como a poder pensar las violencias naturalizadas.

ENTRE LO POSIBLE DE DECIR Y LOS INTENTOS DE INVENCION

La particularidad de lo simbólico es el fundamento de la capacidad humana de transformar la realidad social. La presente ponencia da cuenta de un pensar en crisis. Una escritura en crisis. Un ensayo que resume algunos fragmentos de lo andado, de lo posible de pensar y ser dicho. En un pensar situado y en situación. Que nos remite a pensar quiénes somos y de dónde venimos con la urgencia de reconsiderar las historias que nos contamos y la racionalidad desde la que las fundamentamos. Retomando a Rita Segato “nos encontramos, por lo tanto en un continente en deconstrucción y el abordaje decolonial es justamente la herramienta de esa deconstrucción” (Segato, 2013: 31).

Esta oportunidad de la que habla Segato nos remite al **extrañamiento** como posibilidad de que a partir del encuentro con el otro, podamos tener una actitud reflexiva sobre la propia **implicación**⁴. Entendiendo que los lugares del dispositivo educativo nos posicionan respecto de estos ‘otros’ -estudiantes- en una posición privilegiada de poder, pretendemos indagar qué prácticas, discursos y valores (Malagrina, 2018) son reproductores de los sistemas de desigualdad y qué otros son potenciales transformadores. En este sentido, entre feminismo y docencia, el carácter estratégico remite a la urgencia de anudar los esfuerzos del presente a una dirección futura, no necesariamente lejana.

El discurso como inherente a la condición humana, explica que somos producto de lo social y que las prácticas y sentidos de lo humano condicionan la materialidad de nuestra existencia:

⁴ Al decir de Alfredo Grande “Puede haber abstinencia, y no siempre. Pero neutralidad nunca. Si la hubiera, solo un sujeto a histórico podría sostenerla. Y “a histórico” no sería sujeto, sino apenas individuo.” (Grande, A., 2016 “MÚLTIPLE INTERÉS DEL PSICOANÁLISIS IMPLICADO”. En: Revista Crítica N° 1. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario: 2)

El sentido está inmerso en el desenvolvimiento de la materia (...) el pensamiento, además de reflejar en cierto sentido las relaciones sociales, las interpreta activamente. No solo interpreta la realidad, sino que organiza todas las prácticas sociales sobre esta realidad, por lo tanto contribuye a la producción de nuevas realidades sociales. (García Canclini, 1985: 17)

Los desplazamientos de sentido, posibles en el orden del lenguaje, permiten que otra enunciación sea posible –emergiendo un aspecto novedoso– desde lo simbólico. Hay dominancias discursivas que preceden y exceden a los sujetos, condición de posibilidad de los modos de producción de subjetividad. La incidencia de los marcos discursivos en la conformación de las subjetividades funciona como matriz, no sin contradicciones en relación a las cuales existen negociaciones de sentido.

Este trabajo intenta poner en cuestión al tiempo que re-significar los qué y cómo de nuestra práctica y discursos. Qué enseñamos y cómo. No nos basta con inscribirnos como reproductoras de un orden frente al curso. Y esto, considerando la tensión a la que el carácter introductorio de la materia respecto a la carrera nos desafía. El hecho de ser la materia Antropología Cultural y Social del primer cuatrimestre del primer año de cursada requiere que nos esforcemos en propiciar alfabetización académica (Carlino 2003).

Para que ese futuro nos desafíe a gestar proyectos de esperanza (Pichón Rivière), algo de las experiencias pasadas requieren ser re-significadas. Darnos el tiempo para esto ha sido una apuesta de confianza en nuestra posibilidad de agencia, que desde la ternura nos permita encontrarnos con las incomodidades, con las inquietudes. Con lo que se resiste a la adaptación. En los intersticios de los cánones eficientistas y la razón burocratizante del trabajo y la vida (Zito Lema).

El feminismo como un carnaval en que se ciñen las armas para batallas impostergables, el cuestionamiento al patriarcado como sistema de opresión nos abre una línea de fuga y posibilidad. Una excusa para nutrir los intercambios y reconocernos en los actos que nos permiten también a nosotras nuevas libertades.

La curiosidad que surge, imperiosa y mueve a la investigación, así como la vigilancia epistémica, la crisis de autoridad que nos toca y con la que hacemos diferentes arreglos, nos

resultan de crucial relevancia a la hora de “pararnos frente a un curso”, escena en la que algo de lo aprendido se torna caduco y algo de lo que vamos inventando, aún no ha sido escrito.

RECORRIDO SOBRE APORTES PARA PENSAR UNA DOCENCIA FEMINISTA

Los planteos de Freire⁵, entre otros, constituyen una referencia fundamental para comprender la acción transformadora de la educación, en pos de la autonomía que el pensar con otros posibilita. Educación para la emancipación, frente al proyecto educativo que ordena un sentido que reproduce la adaptación y sumisión a las formas de dominación imperantes, funcionales en general a intereses ajenos a las urgencias sentidas⁶.

En sintonía con los postulados de Apple⁷,

“uno de los aspectos más cruciales de la política es la lucha para definir la realidad social y para interpretar las aspiraciones y las necesidades de las personas. La política cultural en educación no se refiere sólo a las complejas cuestiones de qué capital cultural se convierte en saber oficial y a quién pertenece este capital cultural. Tampoco se refiere sólo a qué visiones de la familia, el gobierno, la identidad y la economía han de plasmarse en nuestras instituciones y en nuestra vida diaria. Por supuesto, todas estas cosas son muy importantes. Sin embargo, la **política cultural** se refiere también, y profundamente, a los recursos que empleamos para oponernos a las relaciones establecidas, para defender las formas antihegemónicas que ya existen o para implantar formas nuevas. Esto forma parte de un intento colectivo consciente para denominar el mundo de forma diferente, para rehusar con rotundidad la aceptación de los significados dominantes y para afirmar positivamente la posibilidad de que sea diferente” (Apple, 1996:46)

En esta línea hemos tomado la problematización que plantea Gary Fenstermacher (1989) en torno al rol docente. Nos interesa el planteo sobre la “buena enseñanza” que el

⁵ **Paulo Freire** fue un pedagogo brasileño, considerado gran influyente teórico de la educación latinoamericana del siglo XX. Afirmaba que todo acto educativo es un **acto político**, pensando la educación como práctica de la libertad. Su filosofía rescata los saberes propios de quienes aprenden como base para construir un conocimiento que genera conciencia del mundo: una pedagogía que promueve su transformación. Entre sus obras destacan La educación como práctica de la libertad, Educación y cambio, y La pedagogía del oprimido.

⁶ Nos referimos a la distancia que resulta entre los lineamientos de las políticas educativas respecto de las urgencias históricas a las que debiera responder. Referencias como la crítica de Rita Segato y los aportes de Boaventura de Sousa Santos, entre otros resultan interesantes para este cuestionamiento.

⁷ Sociólogo norteamericano de adscripción neo-marxista identificado con las teorías de las resistencias. Recuperamos el lugar que le da a la acción transformadora de los sujetos por sobre las explicaciones deterministas de lo social.

autor distingue de la “enseñanza exitosa”. Su discusión gira sobre las cuestiones morales y epistemológicas en los procesos educativos. Edith Litwin retomando esto entiende la buena enseñanza como buenas configuraciones didácticas, las cuales aluden a aquellos modos particulares que despliega el docente con el propósito de promover los procesos de construcción de conocimiento y dan cuenta de la experticia docente: “la manera en la que piensa su campo disciplinario, el tratamiento de los contenidos y su recorte, sus creencias respecto al aprendizaje, el modo en el que relaciona la práctica con la teoría, el tipo de negociación de significado que tiene lugar, la metacognición y la relación que establece con el campo profesional vinculado a la disciplina en cuestión” (Litwin 2000: 97).

La incorporación de la perspectiva de género a la hora de pensar el aula, nos desafía a dar un paso más en la vocación emancipadora frente a los enfoques clásicos⁸, al tiempo que la misma consideración de este elemento nos pone alerta de considerar la heterogeneidad con la que la docencia nos encuentra una y otra vez.

Así, los análisis con «un enfoque de género o perspectiva de género» (Espinosa Fajardo, 2010) focalizan las diferentes dimensiones que alimentan las desigualdades estructurales. En concreto, frente a los modelos de evaluación predominantes caracterizados por su «ceguera al género»⁹, constituye un instrumento clave para pensar las transformaciones en las relaciones de género; impulsar en mayor y mejor modo la igualdad entre varones, mujeres y disidencias; y promover mejores intervenciones.

La inclusión de la **perspectiva de género** en los procesos evaluativos de las prácticas docentes supone también la construcción de «indicadores sensibles al género» o «indicadores de género» que midan, de forma específica, cómo estas prácticas pueden promover la igualdad de géneros o, en otras palabras, cómo impulsa el cambio en la situación y posición de mujeres, varones y otras identidades.

⁸ En los que en general se concibe al docente como transmisor de saberes y habilidades; su función es explicar claramente y exponer de manera progresiva sus conocimientos, enfocándose de manera central en el aprendizaje del estudiante; quien se piensa como “una página en blanco”.

⁹ expresión que proviene de la utilizada en la literatura anglófona «*gender-blindness*», y hace referencia a la falta de atención y análisis de las causas estructurales de la desigualdad existente entre mujeres y varones.

La **perspectiva feminista**¹⁰, al subrayar la necesidad de modificar la lógica de intervención hacia modelos más igualitarios, se convierte en una estrategia que nos desafía a reflexionar sobre los pasos necesarios para articular nuestra práctica en este sentido.

Al pensar al género desde su **interseccionalidad** estamos partiendo de la conceptualización de género como una construcción sociocultural. Los primeros antecedentes de esta definición los encontramos en los trabajos de la antropóloga estadounidense Margaret Mead¹¹ y posteriormente en la obra de Simone de Beauvoir¹² quienes discuten con las explicaciones biologicistas y esencialistas. En la actualidad, entre los múltiples aportes podemos recuperar lo que plantea Lamas¹³ en torno a la categoría de género al definirlo como

“el conjunto de creencias, prescripciones y atribuciones que se construyen socialmente tomando a la diferencia sexual como base. Esta construcción social funciona como una especie de filtro cultural con el cual se interpreta al mundo, y también como una especie de armadura con la que se constriñen las decisiones y oportunidades de las personas dependiendo de si tienen cuerpo de mujer o cuerpo de hombre. Todas las sociedades clasifican qué es lo propio de las mujeres y lo propio de los hombres, y desde esas ideas culturales se establecen las obligaciones sociales de cada sexo con una serie de prohibiciones simbólicas.” (Lamas, 2007: 1)

Cristina Salva¹⁴ recupera de Scott¹⁵

¹⁰ Aunque las posiciones feministas pueden ser muy heterogéneas, hay dos puntos en los que se tiene consenso, el primero es que el género, en interacción con muchas otras categorías como raza, etnia, clase, edad y preferencia sexual, es un organizador clave de la vida social y, el segundo, que no es suficiente entender cómo funciona y cómo está organizada la vida social, también es necesaria la acción para ser equitativo ese mundo social, por lo que uno de los compromisos centrales del feminismo es el cambio para las mujeres en particular, y el cambio social progresivo en general. (Norma Blazquez Graf, 2010: 21)

¹¹ **Margaret Mead** fue una antropóloga social estadounidense. En sus investigaciones etnográficas cuestionó el enfoque biologicista que prevalecía en las ciencias sociales según el cual la división sexual del trabajo se debía a la diferencia innata entre varones y mujeres. Publicó en 1935 su libro “Sexo y temperamento en las sociedades primitivas”, introduciendo la idea revolucionaria de que, por ser la especie humana enormemente maleable, los papeles y las conductas sexuales varían según las culturas.

¹² **Simone de Beauvoir** fue una filósofa francesa que en 1949 publicó su libro más conocido y trascendental: “El segundo sexo”, en el que presenta una recapitulación de “la cuestión femenina” y un estudio del estatus de la mujer como “la otra” del sujeto masculino.

¹³ **Marta Lamas** es una antropóloga mexicana, referente en los debates feministas actuales.

¹⁴ Profesora titular a cargo de la cátedra Antropología Cultural y Social de la Facultad de Psicología de la que formamos parte. Se ha dedicado a recuperar los estudios de género constituyendo insumos de consulta.

“una elaborada propuesta donde concibe el género como una cuestión de la sociedad, como una construcción social compleja que incluye mitos, conceptos normativos (doctrinas religiosas, científicas, educativas, legales y políticas), nociones políticas, instituciones y organizaciones sociales y la dimensión subjetiva. Agrega además que el género es el campo primario dentro del cual se articulan relaciones de poder, es decir, relaciones conflictivas, relaciones de dominación. Con estos presupuestos las relaciones de género conformarían un eje primigenio generador de desigualdades. Scott aboga por la realización de estudios de género contextualizados históricamente rechazando la oposición binaria hombre/mujer como oposición binaria universal que se autoreproduce tanto por el carácter de fijeza e inmutabilidad de esta definición como por su marcada ahistoricidad. Plantea tratar la oposición entre varón y mujer, no como algo dado sino problemático, como algo contextualmente definido, repetidamente constituido.” (Scott, J. op. cit: 279 en Salva, 2013: 97)

Así se observa cómo en las últimas décadas vienen tomando fuerza estudios sobre género en **intersección** con otras categorías tales como la cultura, la etnia, la clase social, la orientación sexual, entre otras. Desde esta perspectiva, el **género** se reconoce como una categoría complejamente entramada en distintas estructuras personales, sociales y políticas. El análisis interseccional propone estudiar cómo se superponen las desigualdades. Se contempla la posición subalterna de las mujeres en relación a los varones, resultado de las relaciones de poder y opresión producto de las lógicas patriarcales que estructuran nuestra sociedad¹⁶ y se visibiliza la situación compartida entre mujeres considerando distintas jerarquías relativas a la trayectoria social, histórica, cultural de cada mujer (Sciortino, 2012).

¹⁵ **Joan Scott** es una historiadora estadounidense que ha contribuido al campo de los estudios de género e historia de las mujeres.

¹⁶ **Connell, R.** es una referencia para considerar la hegemonía del sistema patriarcal (“La organización social de la masculinidad”. En: Valdes, Teresa y José Olavarría (Eds.). Masculinidad/es: poder y crisis, Cap. 2, ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres N° 24, pp. 31-48). También **Michael Kauffman**, quien es uno de los fundadores de la White Ribbon Campaign, “el esfuerzo más grande realizado en el mundo de hombres que trabajan para terminar con la violencia contra las mujeres”. Sus libros incluyen: *Beyond Patriarchy: Essays by Men on Pleasure, Power and Change*. Oxford University Press, 1987; *Cracking the Armour: Power, Pain and the Lives of Men*. Viking Canada, 1993; *Theorizing Masculinities*. Co-editado con Harry Brod, Sage Publications, 1994; *Community Power and Grass-Roots Democracy*, Co-editado con Haroldo Dilla, London Zed Books, 1997. No podemos dejar de mencionar al ya clásico trabajo de **Pierre Bourdieu** “La dominación masculina” (2000, Barcelona: Anagrama).

Recuperando el enfoque de la interseccionalidad, Donna Haraway propone la categoría *saberes situados*, insistiendo en la naturaleza corporizada de toda mirada y en las localizaciones circunscriptas que permiten «aprender a ver», en vinculación a un lugar, un posicionamiento, donde la parcialidad es precisamente la condición para que nuestras proposiciones de saber racional puedan plantearse, entenderse y solucionarse (Sciortino, 2012: 135). Esto está estrechamente ligado a la noción de “**sujeto ubicado**” que plantea Rosaldo, cuya ubicación refiere tanto a aspectos estructurales como subjetivos, y que requiere de un ejercicio reflexivo para visualizarlos y considerarlos en todo proceso de conocimiento.

Como expresa Guber “la práctica humana, como fundamento del mundo social, presenta entonces la peculiaridad de ser una actividad conforme a propósitos, a fines. Sean éstos o no intencionales, las determinaciones de lo real no se sobreimponen mecánicamente a los sujetos, ni tampoco resultan de la acción de hombres filosóficamente libres y autónomos, sino que dichos fines, creencias, bagajes ideológicos y culturales están socialmente determinados, ubicados estructuralmente en un espacio y un tiempo histórico” (Guber, 2005:70).

Estos anclajes que recuperan la noción de sujeto ubicado y saber situado justifican la relevancia de pensarnos como docentes en esta praxis reflexiva. La **reflexividad** como actitud en la producción, transmisión y apropiación de conocimientos será la apuesta en el análisis sobre los insumos y las clases. Como expone Guber “Concebimos el conocimiento reflexivamente, lo cual significa incorporar al [docente] investigador al campo de análisis y poner en cuestión su mundo académico, cultural y social, que es su condicionamiento, a la vez que su posibilidad de conceptualizar la objetividad social” (Guber, 2005: 43).

LECTURA Y ANÁLISIS DE SÍNTESIS DE CRÓNICAS

En este apartado reconstruimos la secuencia del curso¹⁷ 2018 de Antropología Cultural y Social dirigido a estudiantes de primer año de las carreras de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Cada clase fue planificada, dictada y cronicada en un proceso de trabajo en conjunto en torno al cual tuvimos ocasión de seleccionar el tema que da sentido a esta ponencia.

¹⁷ Nos restringimos a la cursada de una comisión de trabajos prácticos donde trabajamos como dupla pedagógica.

La materia está organizada en cuatro unidades temáticas: Iniciamos presentando el campo de estudio de la antropología como ciencia de la otredad; seguimos con el concepto de cultura como categoría central de la Antropología en la explicación de lo humano; en un tercer momento tomamos a las identidades sociales en relación a los procesos de diferenciación y desigualación social; y por último abordamos el enfoque antropológico en la definición del proceso salud-enfermedad-atención. Los temas están articulados y de tal modo son presentados, enfatizando las conexiones y apoyaturas que unas propician a otras.

La cursada de la materia consta de clases de Trabajos Prácticos obligatorios para la regularidad; y como opcionales, espacios de Clases Teóricas a cargo de profesoras titular y adjuntas. En estos últimos, se profundizan el análisis de estos contenidos presentando los puntos de contacto de la Antropología con otras disciplinas relativos a distintos contextos históricos y debates que se buscan recuperar. La planificación de la cátedra articula y complementa los contenidos en la vocación de fortalecimiento de la calidad educativa.

Como adelantamos, hemos elegido enfatizar la presentación y problematización de la categoría de **etnocentrismo**¹⁸ -en el recorte para el tema de la ponencia- por varias razones. Una es porque atraviesa todas las unidades temáticas; otra es porque nos permite poner en cuestión la valorización en la producción de conocimiento; y otra –entre tantas- es porque relativiza los criterios de normalidad. Permite pensar las dominancias centrales en el mundo interconectado y globalizado¹⁹ así como la dinámica social en la que podemos entender la relación hegemonías-subalternización-contrahegemonías, en lugar de caer en concepciones estáticas y reduccionistas (y justificadoras) del orden social.

El TEMA 1 con que inauguramos el curso nos permite presentar a la disciplina antropológica en tanto ciencia de la otredad. Abordamos el surgimiento histórico de esta

¹⁸ El etnocentrismo consiste en considerar explícita o implícitamente a una cultura en particular como el parámetro general a partir del cual se emiten juicios de valor respecto de otras. Describe la actitud de los grupos sociales que, identificados con una cultura, no solo tienen una imagen positiva de ella, sino que niegan, desconocen, encubren o desprecian a las otras. Es cuando la cultura de “los otros” se escapa al patrón de ponderación y termina categorizándose como “raro”, “anormal” y hasta “patológico”. (Chiriguini, 2008:1)

¹⁹ García Canclini analiza estos procesos a partir de la idea de la "transnacionalización de la economía y la cultura". Cabe aclarar que, frente a ciertas posturas que pensaron la **homogeneidad** cultural del mundo a partir de la expansión de las representaciones culturales occidentales, la **diversidad cultural** se ha resignificado y se ha integrado de manera sincrética en este proceso de globalización. (En: Guía de Estudio N°2 de la Cátedra de Antropología Cultural y Social, 2018)

indagación sobre la alteridad en el marco del encuentro (de Occidente) con un otro cultural. Buscamos explicitar que esa indagación no es ajena a paradigmas en los cuales tuvieron lugar dichas producciones (de sentido). Enfatizamos así, el carácter procesual, dinámico, histórico, relativo y cultural de la producción de conocimiento.

Con la actividad propuesta para la hora de clase, pretendimos introducir a los estudiantes en la práctica reflexiva y crítica de los saberes focalizando en la desnaturalización del etnocentrismo; intentamos problematizar los juicios de valor y la implicación de la afectividad en la construcción de conocimientos. Justificamos que todo conocimiento debe ser contextualizado, es parcial y relativo a las condiciones histórico-políticas-culturales de producción, circulación y recepción y que aún el conocimiento científico que aparece vinculado a la neutralidad (en el sentido común), es producido por personas y está cargado de valorización, sujeto a las condiciones en que se genera.

Surge de los intercambios una capacidad reflexiva sobre la propia naturalización del etnocentrismo y la posibilidad de pensar situaciones cotidianas concretas: contactos interculturales en el aula, en la calle, en los comercios y medios de comunicación, como algunos emergentes de la lectura.

Con el TEMA 2 nos introducimos en el concepto de cultura: como fenómeno constitutivo de lo humano (simbólico); y como categoría central de la Antropología que es definida desde diferentes corrientes y tradiciones teórico-metodológicas. Esto nos desafía a poner en relación diferentes niveles de análisis a los fines de acceder a herramientas teóricas que nos permiten avanzar en el proceso de desnaturalizar las formas en que se invisibiliza la desigualdad.

A partir del diagnóstico de la dificultad de transmisión y apropiación de las propuestas teórico-conceptuales que hacen de marco a los debates en torno al concepto de cultura (concepción antropológica, clásica, semiótica y socio-semiótica), encontramos la importancia de la puesta en relación de estos conceptos con ciertos hechos históricos de relevancia que marcamos en una línea histórica. Esto configura una exposición que pone en debate a la disciplina antropológica con acontecimientos significativos de la “cultura Occidental”. Particularmente para este tema propusimos ejercicios que permitan visualizar las tramas simbólicas que atraviesan las expresiones corporales y discursivas. Hemos

relevado un impacto positivo de estas actividades, en tanto propician la consideración de las propias experiencias, suscitando problematización y debate, lo cual es favorable para despertar la curiosidad e indagación intelectual.

La internalización de la cultura a partir de los procesos de socialización (Berger y Luckman; Herskovits) permite dar cuenta de los parámetros culturales de referencia que nos son propios y los ajenos. Esto es lo que configura, en esencia, un etnocentrismo. Mediante el debate sobre el relativismo cultural (en su acepción filosófica, teórica y metodológica) introducimos la problematización del etnocentrismo poniendo énfasis en los efectos que ha tenido y tiene en las relaciones nosotros/otros. La matriz de análisis en el marco de las desigualdades estructurantes es la que propicia la distinción entre un etnocentrismo negativo y un etnocentrismo positivo (García Canclini)

La actividad que propusimos tuvo como objetivo que puedan considerar los límites del relativismo: a partir de una historieta de Quino en la que contrastan los discursos de dos mujeres (sobre temas como la alimentación, el cuidado, la familia), buscamos que puedan visualizar la diferencia en el acceso a los bienes que permiten la supervivencia, así como la cultura de consumo. Ambas correlativas a la determinación estructural del capitalismo en la configuración de las condiciones de existencia como generadora de desiguales posiciones respecto de la estructura social y económica.

Como emergente de la actividad observamos, que por un lado resultaban evidentes las diferencias en relación a la clase social y etnia de las mujeres de la historieta; y la categoría de etnocentrismo a los fines de considerar la relatividad que implica lo cultural en los emplazamientos discursivos representados en la historieta.

En el TEMA 3 trabajamos con identidades sociales. Presentamos los ejes estructurantes de género, étnico/nacional y clase como los principales (y algunos secundarios como edad, adscripción política o religiosa). Si, por un lado, lo primero que emergió en los estudiantes es la idea de auto-percepción y auto-definición de la identidad individual, nuestro esfuerzo se dirigió a reforzar el anclaje social de las identidades. Partimos del supuesto teórico de que las identidades son construcciones relacionales y dinámicas que conforman fronteras simbólicas de integración/exclusión. En la clasificación que los grupos establecen en la diferenciación nosotros/otros, volvemos a encontrar las posiciones etnocéntricas que en la

determinación del orden social muestran las formas de dominación hegemónica y subalternización; así como los procesos de autoafirmación y disputas de sentido desde las posiciones contrahegemónicas. Trabajamos ejemplos que permitieran evidenciar los intentos de desnaturalizar las relaciones de desigualdad que ponen de manifiesto la asimetría y el conflicto a partir de los que se producen desplazamientos de sentido en las dominancias sociales.

El trabajar con el concepto de **otredad** particularizando en la visibilización de colectivos identitarios, permite dar cuenta de la clasificación nosotros/otros donde las relaciones de poder entran en juego normativizando y categorizando desde las hegemonías Occidentales/Patriarcales/Heterosexistas/Clasistas/Racistas.

En relación a esta unidad queremos recuperar los intercambios que la matriz de análisis feminista y decolonial abona a las representaciones relativas a las asignaciones y adscripciones identitarias. En el espacio áulico buscamos problematizar las categorías de pertenencia, que pueden ser hegemónicas o subalternas. Pueden presentarse atributos que identifiquen a categorías sociales negativizadas a quienes compartimos el espacio áulico, lo cual nos pone en la alerta de visibilizar que éstos conllevan estigmas o emblemas, prejuicios o ventajas que lejos están de ser naturales. Más bien resultan producto de la normativización que un “clasificador no clasificado” establece²⁰. Por otro lado, visibilizar debates conflictivos puede sensibilizar la discusión, interrogar los etnocentrismos y aportar a una postura reflexiva y democrática.

En el TEMA 4 pusimos el énfasis en los procesos de despatologización de las identidades como ejemplo de la dinámica hegemonía-subalternización-contrahegemonía, en la que desde ésta última se logran modificaciones en un orden simbólico que define los límites de lo normal-lo patológico mediante los dispositivos de poder (Foucault). Es este un claro caso de etnocentrismo positivo, en tanto la valorización del posicionamiento reclama su reconocimiento, su posibilidad de existir. Este abordaje permite además desnaturalizar la

²⁰ Conversación personal con la profesora adjunta Lic. Adriana Archenti

concepción de salud y enfermedad y visibilizar complejas interrelaciones sociopolíticas así como culturales y económicas.²¹

ETNOCENTRISMO Y REFLEXIVIDAD PARA UNA DOCENCIA FEMINISTA

De la implicación y atravesamientos de nuestra práctica docente emerge la necesidad de considerar la visión del otro. Creemos que nuestros interrogantes pueden aportar a una problematización que implica la puesta en cuestión de los prejuicios en el marco de un análisis más amplio sobre la estrategia en docencia universitaria, que incluya los sustanciosos y enriquecedores aportes de los feminismos. No ahondamos en lo que resultaría obvio, respecto de la necesaria adecuación de las políticas educativas con las normativas que avanzan en materia de derechos humanos (como son las leyes contra la violencia a las mujeres, de identidad, de salud mental sancionadas en los últimos años en nuestro país) que las actuales políticas neoconservadoras ponen en riesgo a costas de la exclusión de grandes mayorías sociales.

En este contexto, el ya diagnosticado problema del desgranamiento en los primeros años de los cursos universitarios, requiere de políticas que necesitamos articular para retroalimentar los esfuerzos tendientes a aportar a que estes extranjeros sean recibidos en una invitación a quedarse, o como dice Carlino (2003), *implica combatir el sentimiento de exclusión que* en este caso vamos a nombrar como una forma de violencia, a la que se llega por la invisibilización de las condiciones de desigualdad en el acceso y para la permanencia.

Entonces, la pregunta que necesitamos formularnos es ¿qué hacer con lo que hay?

Creemos que los espacios que habitamos y hacemos existir con nuestra presencia, como las aulas, las reuniones de cátedra –donde la preocupación de aportar calidad en la formación y propiciar la permanencia priman– requieren ser re-pensados en vistas a actualizar los diagnósticos y re-significar las estrategias que dan sentido a nuestra práctica.

Entre los malestares que se nombran respecto de las dificultades que aparecen, distinguimos que la falta de reflexión y posibilidad de autocrítica sobre el ejercicio docente deriva en un circuito donde se termina por no escuchar, no comprender y no desarrollar una

²¹ Recuperamos la conceptualización de Modelo Médico Hegemónico de Eduardo Menéndez y los planteos sobre medicalización de la vida y control social de Peter Conrad. También hicimos referencia a las luchas por la despatologización de las identidades gay y trans y las luchas antimanicomiales.

perspectiva creativa²² que haga posible el encuentro y la producción de sentido en torno al hecho educativo. Esto implica una profunda reconsideración sobre las subjetividades en juego.

Si algo nos enseña el feminismo, es la relevancia del punto de vista en la posibilidad de nombrar las violencias, para que partiendo de ahí, existan condiciones de re-subjetivación que no (re)produzcan, de lo contrario, des-potenciación en términos de victimización de los sujetos.

Además, la interpelación que provocan las disidencias respecto de lo que resulta, en relación al orden disciplinario estatal, excluido, patologizado, eyecto por acción y omisión, nos pone en la urgencia de considerar un profundo cuestionamiento a los propios prejuicios respecto de estas identidades, que, al definirse siempre relacionalmente, en la diferencia y ser significantes, conmueven los cimientos sobre los que las disciplinas se constituyen.

Como un paso en este sentido, encontramos que aportes del campo psi en materia de epistemología feminista aportan a la propia desnaturalización del sesgo androcéntrico que históricamente ha tenido la ciencia, como dice Ana María Fernández (1993) sobre la “Episteme de lo Mismo”:

Con la modernidad, el Hombre, “medida de todas las cosas”, funda en sí un lugar excepcional, pero en ese “todas las cosas”, sigue estando él sólo él; no tiene otra medida que él mismo; no ya una reflexión del orden de las identidades y diferencias entre todos los seres humanos, sino un pensamiento hacia el develamiento de *lo mismo*. (Fernández, 1993: 55)

La pretensión Universalizante que ha caracterizado al conocimiento científico, permite cuestionar la in-visibilización del sesgo androcéntrico que históricamente ha tenido.

Por otro lado, situándonos en nuestra periferia, desde la perspectiva de los aportes de los movimientos históricamente marginalizados -como los colectivos lgbttqi- no nos pueden resultar ajenas las luchas que expresan sus experiencias por la autodeterminación y soberanías en términos de territorios y posibilidad de existencia. De modo que los saberes

²² No nos referimos a una necesidad de experimentos en el aula sino en el orden de la posibilidad de propiciar experiencias.

que producen las disciplinas que se transmiten en los espacios académicos deben desafiarse a buscar estrategias que las pongan en diálogo para no reproducir formas de violencias.

PROPUESTAS POTENCIANTES

Si en la educación pública el objetivo primordial es formar, y sabemos que al tiempo que nos dedicamos a la transmisión de contenidos y su evaluación -buscando tanto que sea de calidad como inclusiva (lo cual no resulta tarea simple dadas las condiciones de infraestructura y presupuestarias)- la epistemología feminista nos alerta sobre lo invisibilizado en el orden disciplinar relativo a la **producción de subjetividades**.

Como docentes somos **agentes de aplicación** de las políticas educativas. Contamos, con el aspecto prescriptivo normativo que orienta la acción (curricula como marco donde se incluyen tiempos, roles, objetivos entre otros aspectos de un proyecto educativo). Entre lo prescripto del trabajo y lo real tiene lugar una brecha que podemos distinguir en la experiencia de la praxis educativa.

El feminismo es contrahegemónico y, por lo tanto, las propuestas para encarar procesos de transformación requieren que despleguemos diversas estrategias que nos permitan leer los mapas de alianzas, de posibles, así como la correlación de fuerzas. Para encaminarnos hacia objetivos que resultarán liberadores para todes debemos considerar como uno de los elementos predominantes a las ansiedades que todo cambio suscita y las formas de resistencia que pueden manifestarse como formas de conservadurismo y microfascismos.

Creemos que, como agentes educativas, es fundamental que contemos con los espacios de reflexión y de-formación para construir apoyaturas y confianzas que habiliten discusiones y nos permitan avanzar hacia prácticas y discursos que no resulten discriminatorios, invisibilizadores y naturalizadores de las violencias. En concordancia con esto, la habilitación al pensar situado, la propiciación del pensar crítico y de la curiosidad intelectual -que pretendemos en les estudiantes- tiene que ser una forma de relación de nosotres como docentes con los contenidos que nos permita poner en cuestión, en diálogo, en tensión, las categorías y objetivos del conocimiento. También debemos considerar la necesidad de incorporar insumos acordes a los objetivos que nos proponemos.

Consideramos que existen instrumentos de base para nuestra apuesta feminista en la docencia. En el caso de la materia, su programa y tradición antropológica son algunos de ellos. Dentro de las iniciativas desarrolladas, la aplicación de una **encuesta inicial** a la hora de inaugurar el curso de la materia, donde relevamos información sobre los estudiantes que cursan respecto a los siguientes ítems: género, edad, lugar de procedencia, gente a cargo, situación laboral, trayectorias escolares; permite un sondeo sobre representaciones de realidades que les atraviesan. Punto de partida para considerar algo sobre las **subjetividades actuales**, así como sus condiciones de existencia. Dentro de los efectos que observamos, podemos referir que este relevamiento permitió cierto ajuste de la *visión del otro* que teníamos desde la cátedra, abriendo la perspectiva a una caracterización de los aspectos en los que los grupos presentan gran heterogeneidad de realidades. En el desafío de interpelar a los estudiantes, este paso nos dio lugar a considerar las particularidades de los atravesamientos en sus historias de la coyuntura socio-histórica, mediante ejercicios, ejemplos y recomendaciones bibliográficas, así como de cine, páginas web, etc.

Re-significamos las preguntas con las que iniciamos la producción de la ponencia. Encontramos que la reflexión sobre nuestra experiencia en el aula a la luz de los interrogantes que promueve el feminismo -por los que nos hemos dejado interpelar y conmover- resulta en una posibilidad de pensar crítico, pensar situado que nos da razones en el orden del sentido para cuestionar la anestesia y dar lugar a la novedad. Lejos de encontrar respuestas, o formas últimas de resolver un “problema” creemos que la potencia de nuestra exploración deriva en una nueva confianza en tanto hemos podido reconocer-nos en un pensar crítico y hacer transformador.

Si encontramos en nuestra experiencia, a la **curiosidad**, como movilizadora del pensar y hacer de otra forma, creemos que sería importante trabajar en este sentido produciendo espacios de reflexión con otros agentes educativos así como con quienes son el objetivo de nuestra acción: quienes vienen a aprender. En la creatividad e invención hay lugar a la pregunta, que es evidencia de que los sujetos pueden poner en cuestión y hacer lecturas críticas que propicien la interrogación, que den lugar a la curiosidad (Colanzi, y Mendez, 2017).

La práctica docente nos pone en contacto con nuevas identidades juveniles, que requieren que podamos dejarnos interpelar. Las nuevas formas de decir y de significar las experiencias nos enfrentan a desafíos sobre el quehacer docente. Si no somos permeables a estas inquietudes que traen los jóvenes, corremos el riesgo de reproducir un sistema hegemónico que termina por excluir y generar distintas formas de violencia. El contacto con otros universos simbólicos exige que revisemos nuestro propio “etnocentrismo” en el aula, que podamos relativizar nuestro sentido común.

En este sentido, los ejercicios y actividades áulicas deben propiciar la curiosidad y las herramientas para poder desnaturalizar las estructuras históricas de desigualdad, como así también recuperar las acciones sociales para desarmarlas; el extrañamiento, como hemos expresado, constituye un gran aporte para lograrlo, relativizando hasta la ciencia misma.

Creemos que los **saberes**, que no son solo de las disciplinas ni los reconocidos institucionalmente, pueden enriquecer las trayectorias académicas de quienes transitan los espacios. Investigar en torno a éstos y propiciar formas de participación permitirá producir conocimiento, posicionamientos, experiencias pedagógicas y políticas educativas que actualicen nuestras estrategias.

Sabemos que la fundamentación de la relevancia de los contenidos a abordar en la materia requiere de una disponibilidad por parte de quienes ejercemos la docencia universitaria, para estar a la altura de las **necesidades sociales**.

CONCLUSIONES

Reflexionar sobre docencia y feminismo dialogando con la ocasión de presentar nuestro trabajo en la mesa ‘CRÍTICA A LA RAZÓN PATRIARCAL’ nos interroga sobre cómo se inscriben nuestras inquietudes respecto de un movimiento social que nos excede pero que también nos invita a la escritura de relatos. A dejar marcas, como otras han dejado. A pensar las genealogías y a valorizar la relación que debe tener la educación con los movimientos sociales como horizonte de una apuesta a futuro. Nos desafía a una ética de las consecuencias de nuestros actos (Acuña, 2009; en Ferrante, 2017). Nos permite vernos en un mapa más amplio, cultural e histórico. Quizás un poco más como feministas que como docentes, después de este trabajo. ¿Cómo docentes feministas o como feministas docentes?

Queremos cerrar con una apertura, en la cita al Borrador para un diccionario de las amantes de Monique Wittig, otro ensayo, otro fragmento, de las vocaciones que nos hermanan y aportan mística a las batallas para hacer menos áridos los terrenos.

“Palabra

En virtud de todos los desplazamientos, deslizamientos y pérdidas de sentido que las palabras tienen tendencia a sufrir, llegó un momento en que no se referían ya a la o las realidades. Fue necesario entonces reactivarlas. No es una operación sencilla y puede adquirir toda clase de formas. La más extendida es la que practican las portadoras de fábulas. Las portadoras de fábulas cambian continuamente de lugar. Cuentan, entre otras cosas, al ir de un lugar a otro, las metamorfosis de las palabras. Ellas mismas cambian las versiones de estas metamorfosis, no para volver las cosas más confusas, sino porque han registrado esos cambios. Tienen como consecuencia el evitar que las palabras fijen su sentido. Existe un tributo que las amantes pagan a las palabras. Realizan asambleas donde leen todas juntas diversos diccionarios, se ponen de acuerdo acerca de las palabras de las cuales no tienen deseos de prescindir. Luego deciden, según los grupos, las comunidades, las islas, los continentes, el tributo posible de acuerdo a las palabras y lo pagan con su persona (o no lo pagan). Burlonamente lo llaman <escribir su vida con sangre>, lo cual, dicen ellas, es el menor de los males.” (Wittig y Zeig, 2015: 119)

No son ajenas a nuestras intenciones, las formas en que nombremos las cosas. Y es que este fue uno de los elementos presentes en las clases, en las que en el discurso en el aula tanto el lugar a la problematización que propusimos como los ejemplos que dimos, tuvieron la característica de nombrar, hacer aparecer, visibilizar lo que la Razón Patriarcal nos niega.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. (2010) “La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables”. Revista de Educación [en línea], 1 [citado AAAA-MM-DD]. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/12. ISSN 1853–1326. (pág. 162)
- Apple, Michael W. (1996) “Política cultural y educación” Ediciones Morata, S. L. Madrid. Capítulo Primero: Educación, identidad y patatas fritas baratas.
- Blazquez Graf, Norma (2010) “Epistemología feminista: temas centrales”. En: Investigación Feminista. Blazquez Graf, Flores Palacios y Ríos Everardo Coordinadoras. CLACSO, México
- Carlino, Paula (2003) "Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva". En XIII Jornadas Internacionales de Educación.

- Chiatti, Susana Luisa y Sordelli, María Laura “Repensando las Prácticas docentes en el Nivel Superior” Departamento de Lenguas Modernas, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Chiriguini, María Cristina y Mariana Mancusi (2008) “El etnocentrismo: una clase particular de sociocentrismo”. En: Chiriguini, M.C. (compil.): Apertura a la Antropología: alteridad, cultura, naturaleza humana. Proyecto editorial, Buenos Aires.
- Colanzi, Irma; Méndez, Lucía Irupe (2017) “Saberes curiosos y prácticas educativas: identidad profesional en estudiantes ingresantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología (UNLP)” En: IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.
- Espinosa Fajardo, Julia (2010) “LA EVALUACIÓN SENSIBLE AL GÉNERO: UNA HERRAMIENTA PARA MEJORAR LA CALIDAD DE LA AYUDA”. En: Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica.
- Fenstermacher, G. D. (1989) “Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza” en: La investigación de la enseñanza I. WITTROCK, M. Barcelona: Paidós.
- Fernández, Ana María (1993) La Mujer de la Ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres. PAIDÓS, Buenos Aires.
- Ferrante, Sebastián (2017) “Deseo y política en Pichón Riviére”. En Revista Conceptual –estudios de Psicoanálisis- Número 18, Ediciones El Ruiseñor del Plata. Publicación anual. Octubre de 2017
- García Canclini, Néstor (1985) “Cultura y Sociedad: una introducción”. En: *Cuadernos SEP* México.
- Guber, Rosana (2005) El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. PAIDÓS. Buenos Aires
- Lamas, Marta (2007) El género es cultura. V Campus Euroamericano de Cooperación Cultural. Almada, Portugal.
- Litwin, Edith (2000) Las Configuraciones Didácticas, Buenos Aires, Paidós.
- Malagrina, Julieta (2018) Programa del Curso de Ingreso a las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología. Propuesta metodológica para el proceso de aprendizaje- formación. Facultad de Psicología. UNLP
- Rosaldo, Renato (1991) “Cruce de fronteras”. En: Cultura y Verdad. Grijalbo, México.
- Salva, María Cristina (2013) “Procesos de integración/diferencia y producción de la desigualdad: ordenamientos de género”. En: Adriana Archenti [et.al.] “Temas y problemas en Antropología Social”, coordinado por Roberto Ringuélet. - 1a ed.- La Plata. Universidad Nacional de La Plata.
- Sciortino, Silvana (2012) “Antropología y feminismos en América Latina: hacia una práctica descolonial”. En M. Á. Fernández Ramírez (Ed.), *TEORÍA FEMINISTA Y ANTROPOLOGÍA : CLAVES ANALÍTICAS* (pp. 133–151). Madrid: UNED. (pág. 135 y 136)
- Segato, Rita (2013) La crítica de la colonialidad en 8 ensayos y una antropología por demanda. Prometeo.

- Tajer, Débora (2010) Heridos corazones. Vulnerabilidad coronaria en varones y mujeres. Paidós, Buenos Aires.
- Wittig Monique y Sande Zeig, (2015) Borrador para un diccionario de las amantes.VIL Ediciones. Buenos Aires.