



Tesina

En los pasillos de Trabajo Social se comenta.

Una exploración de la perspectiva de género en la formación de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la ciudad de Santa Fe, desde las trayectorias estudiantiles, período 2022.

Directora: Mg. Carina Carmody

Estudiante: María Fernanda Tejeira.

2023

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Lic. en Trabajo Social.

Tesina de grado

En los pasillos de Trabajo Social se comenta.

Una exploración de la perspectiva de género en la formación de grado de la Licenciatura en Trabajo Social de la ciudad de Santa Fe, desde las trayectorias estudiantiles.

Periodo 2022.

Directora: Mg. Carina Carmody
Estudiante: María Fernanda Teijeira.

Diciembre 2023.

ÍNDICE

ÍNDICE	3
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	5
Agradecimientos:	6
Resumen	9
Abstrac	9
Introducción.....	11
<i>Se hace camino al andar</i>	11
<i>Mapeo de capítulos</i>	15
<i>Aclaraciones preliminares</i>	15
Mapa nº1: Huellas metodológicas	17
1.1 Presentación	17
1.2. Lineamientos generales de la investigación	17
1.3 Posicionamiento teórico- político.....	18
1.4 El devenir metodológico	20
1.4.1 Consideraciones sobre el campo	21
1.4.2. Puntualizaciones sobre las unidades de análisis y las técnicas empleadas.	23
1.5 Entre el otoño lluvioso, lapachos y rezá Malena, rezá	27
Mapa nº 2: Antecedentes e itinerarios teóricos	32
2.1. Presentación	32
2.2. Caminamos, sin pensar en detenernos: hacia un estado de la cuestión.....	32
2.3. Entre el género y la perspectiva de género	38
2.3.1. Posible recorrido en torno al género	38
2.3.2. ¿Perspectiva de género?.....	40
2.4 Adorable puente: formación y currículum.....	42
2.4.1 Orientación sobre la formación de grado	42
2.4.2 Sentidos sobre el currículum	43

2.5. Qué ves; cuando me ves: trayectorias educativas.....	45
Mapa n° 3: En los pasillos de Trabajo Social se comenta	46
3.1 Presentación	46
3.2 Recorriendo los pasillos para (re)conocernos. Primera aproximación analítica	46
3.2.1 Entre el pasillo y el aula: debatiendo entre compañeros	51
3.3 ¿Contradicciones amigables?: diálogos entre lo escrito, recortado, las buenas voluntades y las miradas de los estudiantes. Un análisis de los programas del área del Trabajo Social	62
3.4. De “ser medio prejuiciosa” a “discutirlo todo en la sobremesa”	73
3.5 Mirar (nos): entre las presencias y ausencias.....	80
¿Reflexiones finales? Apertura a nuevos diálogos	86
Referencias bibliográficas	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico n°: 1. Identidad de género.....	47
Gráfico n°: 2. Edades de estudiantes.	49
Gráfico n°: 3. Año de ingreso.	49
Gráfico n°: 4. Participación en espacios intra/extraacadémicos.	50
Gráfico n°: 5. Espacios de participación.....	51
Gráfico n°: 6. Espacios en donde se escuchó hablar de perspectiva de género.....	52
Gráfico n°: 7. Encuentro con los enfoques de género..	54
Gráfico n°: 8. Recuerdos significativos para valorar, comprender la perspectiva de género en Trabajo Social..	56
Imagen n°: 1. Huellas que tuvieron implicancias en las trayectorias educativas.....	56
Gráfico n°: 9. Recuerdo de algún contenido central que se haya abordado desde la perspectiva de género.....	57
Tabla n°: 1. Sistematización de lo que les estudiantes expresan que se debería abordar desde la perspectiva de género.....	60
Gráfico n°: 10. Lenguaje utilizado.	64
Gráfico n°: 11. Representación gráfica de la perspectiva de género en la formación..	81

Agradecimientos:

A la UNIVERSIDAD PÚBLICA, GRATUITA y de CALIDAD: Muchas gracias. Sin tus puertas abiertas hubiese sido imposible acceder a los estudios universitarios y en este devenir estudiante universitaria me abrazaste, contuviste y me rodeaste de seres y conocimientos maravillosos. A la hermosa y transformadora carrera de Trabajo Social, mi más sincero amor.

A todos los estudiantes que participaron y en especial a las entrevistadas que me brindaron su tiempo en las vacaciones académicas para que hablemos de nuestra formación. ¡MUCHAS GRACIAS!, ustedes son los protagonistas de este viaje.

Al equipo de cátedra de Trabajo Social y Construcción Disciplinar, por su tiempo y por enseñarme tanto: MUCHAS GRACIAS. Al equipo de cátedra del Seminario de Tesina, por su tiempo y ofrecimientos de colaboraciones. Emilia y Melina, aunque me costó seguir sus sugerencias, en un momento dejé de leer. GRACIAS.

A Cari y Clau, mis directoras: GRACIAS TOTALES. Gracias por confiar en mí aun cuando andaba a la deriva, por todo el acompañamiento en este proceso. Por su escucha empática, atenta y llena de ternura, como también por dejarme expresar mis lágrimas, miedos, inseguridades. Gracias por contenerme y abrazarme desde la virtualidad. Aprendí muchísimo de ustedes. Claudio, muchas gracias por querer sumarte en este proceso y hacerlo con compromiso, más allá de que no haya un reconocimiento formal.

A los docentes que me vieron ingresar como una jovencita y hoy me despiden como una adulta. GRACIAS. Por sus charlas, risas, abrazos, enseñanzas y cobijo; por miedo al olvido no les nombro pero todos ustedes estarán siempre en mi corazón. Gracias a dos seres maravillosos que no están en este plano pero sí en mis recuerdos vivos: Susana Bugdahl y Gustavo D'Ascenzo.

Al personal no docente que tanto me mimó y acompañó: Marcela, Gustavo, Osvaldo, Alejandro, Sebastián, Silvina. MUCHAS GRACIAS.

Al Javi, mi papá, por contenerme cuando el drama queen se apoderaba de mí, por confiar y recordarme que no se acababa el mundo si llegaba a salir mal en una materia, como también que una nota no representa a una persona/ profesional. A la Mangucha, mi mamá, por escucharme, abrazarme y regalarme los centenares de bolsas gomitas para que sea más dulce la vida académica y termine la bendita tesis. A ustedes dos: MUCHAS GRACIAS, por dejarme crecer en libertad, permitirme que me equivoque, por respetar mis decisiones aun cuando no estaban de acuerdo. Por su esfuerzo y sacrificio, sé que no fue y es fácil. ¡LOS AMO!

A Magda, mi hermana. Que sería la vida sin vos, GRACIAS por ser la MEJOR hermana del MUNDO MUNDIAL. TE AMO o mejor dicho te quiero hasta el centro de la tierra.

A Juan Bautista, Luciano e Ipa, mis sobris. A ustedes todo, su (nuestro) amor y generosidad lo llevo como bandera. Siempre renuevan las energías con sus besos, abrazos y alientos. Por ustedes todo, gracias por ser faro. LOS AMO con todo mi ser.

A Juani, mi cuñado. Muchas gracias por acompañarme, apoyarme. Gracias por tu cariño. Te quiero mucho.

A la Abuela Aurora, por su amor, acompañamiento y sostenimiento. Pilar fundamental en mi vida, no me alcanzan las palabras para expresar todo mi amor y reconocimiento. ¡MUCHAS GRACIAS!

A la Tía Ale, por quererme tanto, cuidarme, escucharme y protegerme con sus energías. A Nariz (Nahir), mi prima, por ayudarme en cada loca idea que tuve, por escuchar hasta el cansancio sobre la tesina y las normas APA, por tus simbolitos, por tu amor. A Viqui, por sus sabrosas comidas, escuchas, risas, por ser como una prima. MUCHAS GRACIAS. Las quiero mucho.

A mi Tío Lito, por brindarme el amor más sano que tuvo y enseñarme la importancia de la salud mental.

A mi amiga Silvia, muchas gracias por ser trinchera. Tu amistad es primavera, ¡te amo! A su familia y en especial a Don Colombani que se está abriendo una cerveza en dónde este.

A mi hermana amiga Belén, gracias por enseñarme y acompañarme tanto. En esta tesis estás vos. A toda mi familia paceña (Ani, Edu, Eva, Lucia), ¡muchas gracias! Les quiero. Aguante La Paz team.

A mi socióloga favorita, Andrea. Muchas gracias por tirarme los salvavidas metodológicos, por leerme, escucharme cuando te hablaba un viernes a la noche sobre un orgásmico texto metodológico que encontré. Gracias por acompañarme siempre y aceptar las raras propuestas. Te quiero mucho.

A Alita, gracias por escuchar, contener, reír, llorar, por estar cuando la vida se ponía dura y jodida, alumbrarme en la incertidumbre. Gracias por ser puente. A Julián, por su cariño y paciencia a la hora de explicarme cosas de fútbol. A ustedes ¡muchas gracias! Les quiero mucho.

A Lala y Rocha, mis compañeras de estudio, amigas. Por su escucha, apoyo, contención, por celebrarnos en los logros y abrazarnos en las tristezas. Las quiero mucho pichonas. Muchas gracias.

A Sabri y Flor, dupla de las lectura cruzadas. Gracias “Humanas de Tesina”, por el aguante, las catarsis, las comiditas, bebidas espirituosas. Gracias por caminar juntas este último tramo. Las quiero.

A Mile, Agus, Lule, Carmén, Daia, Viki y todes les amigues y compañeres que me dio Trabajo Social, que hermoso es encontrarnos y abrazarnos. Les quiero mucho.

Y por último no quiero dejar de agradecerme, fue un camino de mucho esfuerzo y obstáculos. Por abrazarme y aferrarme al Trabajo Social cuando quise dejar la carrera por pensar que no podía con la tesina. Por mi perseverancia en tantos años de estudios.

A todos ustedes, MUCHAS GRACIAS por su amor inconmensurable y ser sostén.

¡UNIVERSIDAD PÚBLICA, GRATUITA, LAICA y DE CALIDAD SIEMPRE!

Resumen

En esta investigación me propuse identificar las presencias-ausencias de la perspectiva de género en la formación de grado de la licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (FCJS-UNL) en el periodo 2022, además me planteé como objetivos específicos: identificar y describir en las trayectorias educativas aquellos puntos de inflexión vinculados a la mirada de género e identificar los espacios académicos que aborden la perspectiva de género.

Para llevarlo adelante utilicé el enfoque cualitativo con diseño flexible y triangulación de técnicas. Las técnicas utilizadas fueron encuestas autoadministradas, entrevistas semi-estructuradas y análisis documental. Realicé cuarenta y dos encuestas y cinco entrevistas. En cuanto al análisis documental trabajé con once programas del área de Trabajo Social, que se constituye en el eje que sustenta a la formación en sus dimensiones ético/política, epistemológica y teórico/ metodológica. La población participante fueron estudiantes avanzadas de la carrera de Trabajo Social.

Producto del análisis, puedo concluir que les estudiantes al transitar la formación de grado han escuchado hablar de la perspectiva de género, mientras que la transversalidad de la perspectiva en la curricula y los modos de cómo se enseñanza se constituyen aún en asignaturas pendientes. Asimismo, en las trayectorias educativas existen puntos de inflexión en cuanto a la mirada de dicha perspectiva, estos se dan a partir de los pliegues porosos entre lo académico y lo personal. Cabe agregar que, en relación con los programas analizados, la perspectiva de género tiene una mínima presencia.

Abstrac

In this research, I set out to identify the presence-absence of the gender perspective inside the undergraduate curriculum of the Social Work program at the Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (FCJS-UNL), during the 2022 academic year. Furthermore, I set forth specific objectives: include and identify key moments within academic trajectories related to the gender lens and recognizing academic spaces that address the gender perspective.

To achieve this, I employed a qualitative approach with a flexible design and data triangulation. The employed techniques included self-administered surveys, semi-structured interviews, and document analysis. I conducted forty-two surveys and five interviews. Regarding document analysis, I worked with eleven programs in the field of Social Work, which constitute the axis supporting the formation in its ethical/political, epistemological, and theoretical/methodological dimensions. The study population consisted of advanced students in the Social Work program.

As a result of the analysis, it can be concluded that as students advance through their academic journey, they have been exposed to discussions about gender perspectives. However, the

integration of this perspective into the curriculum and the methods of instruction remains a work in progress. Besides, within their academic trajectories, there are significant turning points over the gender perspective. These folds seemed to emerge from the convergence between academic and personal experiences. It's worth adding that in relation to the programs in the area, the gender perspective has a minimal presence.

Introducción

“Las ideas (...) surgen de nuestro involucramiento en un mundo que muy a menudo nos deja, francamente, apabulladas.

Las ideas pueden ser el modo en que trabajamos con y sobre nuestras intuiciones (...), que son parte de nuestra vida cotidiana y el punto de partida para muchísimo trabajo crítico.”

Sara Ahmed, Vivir una vida feminista.

Se hace camino al andar

A partir de este momento, te invito a recorrer este camino conmigo.

El interés en el tema de investigación se comenzó a gestar a partir de una trama de vinculaciones que anidan lo personal¹ y lo académico. Puedo afirmar que el punto de partida comenzó en el transcurso del Seminario Optativo “Relaciones de Género: Problematicaciones desde los Feminismos y el Trabajo Social”; en ese espacio, por primera vez, me encontré con las reflexiones de los feminismos acerca del género y sus implicancias. El mismo generó una ruptura en mi trayectoria estudiantil, que vino acompañada de “una historia sobre qué se rompe cuando algo se rompe, una explicación de lo que yace detrás de una ruptura” (Ahmed, 2021, p.298). Lo que se rompió fue mi manera de ver-ser-estar en este mundo, a partir de estas incipientes lecturas que complejizaron los modos de comprender la realidad en general y el trabajo social en particular. Comencé a (re) preguntarme y problematizar nuestra formación y la profesión/disciplina, estos cuestionamientos estuvieron y están atravesados por las constantes contradicciones puesto que desandar lo ya aprendido, vivido y sentido, no es algo lineal, fácil y definitivo.

Luego, de un modo artesanal, desordenado y por medio de una búsqueda autónoma, me encontré y encontraron² diferentes autoras feministas, ellas pertenecían a diversas perspectivas y corrientes de pensamiento, como: el marxismo, el feminismo negro, descolonial, filosofía feminista, entre otras. A partir de estos variopintos aportes teóricos, me fui (re) encontrando con situaciones que habían marcado mi historia y me permití recordar, pues recordar es una “manera de suturar y reparar el tejido siempre abierto del transcurrir, como un modo de recuperación creativa de lo-que-ha-sido y aún así no-cesa-de-ser (...) Recordar a quienes estuvieron, a les que son-junto-a nosotrxs”³

¹ Pedro Lemebel (2021), decía que la escritura es sexuada y muchas cosas más. El feminismo (nos) enseña, entre otras cosas, que la escritura es posicionamiento político y ético. Aquí, quién escribe es feminista, mujer, hija, hermana, nieta, tía, amiga, sobrina, prima, heterosexual, oriunda de un pueblo, santafesina por adopción, entre otras cosas más. Es decir, escribo desde mi devenir feminista, desde mi interpelación constante de lo ya-vivido-aprendido, lo aún no conocido y del involucramiento, en este pedacito, de mundo académico.

² A mi entender, hay libros, textos que te encuentran, pues sin buscarlo o quererlo te sorprenden. Son esas serendipias que te abrazan y arrojan un mundo que muchas veces te dejan apabulladas.

³ Cano, en sus libros, utiliza el lenguaje inclusivo de un modo itinerante, es decir, a lo largo de sus escritos va alternando el uso de la “e”, “a”, “x”, “@” y “#”, puesto que “se presentan como las encarnaciones textuales de una escritura que no pretende hablar por “todos”, o desde cualquier o ninguna parte” (Cano, 2022, p. 10).

(Cano, 2021, p.61). Entre estos recuerdos que se fueron hilando a partir del recorrido por las lecturas, volvieron a mí mente las palabras de una amiga, por aquel entonces veinteañera, que narraba todo lo que le había costado (tanto a nivel físico, como emocional) reconocerse y manifestarse lesbiana. Ahí en esa intersección de lo teórico y lo cotidiano, me derrumbé al identificar que recién seis o siete años después pude empezar a comprender la profundidad de cada una de esas palabras. A lo mejor, “quebrarse se trata sobre todo de los oídos. Un oído feminista puede abrir una válvula de presión. Un oído feminista puede ser una manera de oír lo que no se está oyendo” (Ahmed, 2021, p.355).

A partir de esto, de identificar que estaba comenzando a oír lo que antes no estaba oyendo, mis interrogantes-reflexiones giraron en torno a la importancia de los aportes de los feminismos en relación con el género en nuestra formación, puesto que en el ejercicio profesional una puede estar vulnerando derechos, discriminando, excluyendo por no contar con las herramientas teóricas necesarias. En este sentido, comprendí que tener una escucha empática, a veces, no es suficiente. De este modo, comencé a preguntarme qué formación tenía-tenemos, qué había o no en la carrera sobre estas teorías, qué lugar tenían los feminismos, de igual forma empecé a interrogarme sobre qué conocimientos tienen los estudiantes sobre género, cómo vivenciaron el encuentro con la producción de estos conocimientos, qué miradas tiene el estudiantado respecto de la perspectiva de género, etc.

Otro cruce que le ha dado sentido a la elección del tema desde el comienzo, refiere a los encuentros colectivos: con compañeras de la carrera hubo largos debates en torno a los estudios de género y qué influencia tenían - o no- estas teorías en nuestra formación y en un futuro profesional. Es pertinente mencionar que nos atravesaba la conmoción del contexto nacional: las primeras marchas del Ni Una Menos, los debates sobre la legalización del aborto y las marchas del 8 de Marzo⁴. La militancia social, el contexto y las teorías, dialogaban en cada encuentro, abrazo, recuerdo y a trasluz, casi siempre, se encontraba la formación.

En ese andar acompañadas, en el año 2018 nos propusimos elaborar una ponencia para presentar en el Encuentro de la Región Cono Sur de la Asociación Latinoamericana de Enseñanza e

⁴ En el 2015 surge el Ni Una Menos a partir del hartazgo de la violencia machista que tenía su punto más cruel con los femicidios, en mayo de ese año se conoce el brutal femicidio de Chiara Páez antes este hecho se comenzó a convocar para decir basta de tanta violencia bajo el lema “Ni Una Menos” y en ese contexto surge la primera marcha de Ni Una Menos el 3 de Junio de 2015 para decir #BastadeMatarnos

En cuanto al aborto, el movimiento feminista, durante varias décadas luchó por la Interrupción Legal del Embarazo, tal es así que en el año 2005 se conforma la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, la campaña en varias ocasiones presentó proyectos de Ley para que sean tratados en el Congreso de la Nación pero no tuvieron ninguna resolución favorable. La campaña fue el semillero de lo que luego se conoció como marea verde.

Luego de luchas, resistencias en el año 2020 se vuelve a presentar un proyecto de ILE al Congreso y finalmente se aprueba.

Investigación de Trabajo Social (ALAEITS), que se realizaba en la ciudad de Santa Fe; a esta la titulamos “De las perspectivas críticas a la transversalidad de la perspectiva de género en Trabajo Social. Un asunto pendiente”⁵. En el trabajo analizamos los programas de cátedras de Trabajo Social (I, II, III, IV, V,), estos se constituyen en las asignaturas troncales de la formación de primero a quinto año, en donde se abordan las dimensiones ético/política, teórico/metodológico y epistemológico, teniendo en consideración las categorías que den cuenta del qué, cómo, sobre qué: intervención profesional, cuestión social, necesidades, vida cotidiana, derechos humanos, etc. (Plan de estudios, 2010), y las voces de las titulares de las cátedras. En ese sentido, concluimos que la incorporación de la perspectiva de género entendida como parte de las teorías críticas contemporánea, era un asunto pendiente en nuestra unidad académica. Plantear ese debate de la formación académica era un primer acercamiento que contribuía a interpelarnos como estudiantes y futuras profesionales; además comprendíamos - comprendemos- que el sistema universitario, siguiendo a Fabbri y Rovetto (2020), es percibido no solo como un espacio de formación profesional sino que también produce conocimientos que son relevantes para la sociedad; asimismo tiene la capacidad de generar acciones e ideas que posibilitan la creación de mundos más democráticos, justos y equitativos.

Ese andar posibilitó la emergencia de nuevas inquietudes en torno a la formación y la perspectiva de género; es así que comencé a interrogarme sobre las miradas que tenían los estudiantes de la Lic.⁶ en Trabajo Social de la FCJS-UNL al respecto, en otras palabras a preguntarme ¿qué pensaban?, ¿cómo lo vivieron? pues entendía - y entiendo- que el cuerpo estudiantil tiene una opinión sobre la carrera que transita, es decir, que en el proceso de enseñanza y aprendizaje no son espectadores/receptores pasivos. Estas inquietudes posibilitaron, en el marco de la asignatura Trabajo Social y Construcción Disciplinar (TSyCD), la elaboración de una ponencia titulada “Perspectiva de Género: una aproximación a la mirada de los estudiantes”; que fue presentada en las Cuartas Jornadas de Estudiantes de Trabajo Social en el año 2019. En esa oportunidad trabajé con estudiantes del primer y segundo ciclo de la carrera, llegando a la conclusión de que en el primer ciclo existía una vaguedad y desconocimiento sobre las implicancias de la perspectiva de género en general y en particular en la formación; mientras que en el segundo ciclo, los estudiantes tenían conocimiento sobre la perspectiva y dicho conocimiento se sustentaba a partir del cursado de algunas asignaturas y el tránsito por diferentes espacios: militancias feministas, estudiantiles, entre otras; asimismo poseían una mirada crítica de los aportes de la perspectiva de género a la formación. Esta primera aproximación a las miradas de los estudiantes tuvo sus limitaciones, pues cuando analicé el trabajo empírico, que había estado basado en una encuesta con preguntas

⁵ Las autoras del trabajo son: María Agustina Farías, Paula Milena Gonzáles, Andrea Pelliza y quien escribe esta tesina.

⁶ De aquí en adelante usaré la abreviatura Lic.

abiertas, visualicé que era necesario profundizar en algunas respuestas y por los tiempos que disponía no fue posible.

Todo el camino expuesto anteriormente fue delineando la construcción del problema, pero el último trabajo mencionando (ponencia) se constituye en un mojón para seguir problematizando, en este sentido y a partir de un proceso reflexivo que implica pensar lo que se hace y hacer lo que se piensa delimité el tema de investigación, las preguntas y los objetivos que guiaron esta tesina. Es preciso mencionar que este proceso reflexivo no fue sencillo y ha estado permeado por constantes contradicciones, avances, estancamiento y retrocesos.

De este modo, finalmente, decidí investigar sobre la perspectiva de género en la formación académica centrándome en el diálogo entre las propuestas de cátedra del área curricular de Trabajo Social y su diálogo con las trayectorias educativas. Así, me propuse como objetivo general: identificar las presencias - ausencias de la perspectiva de género en la formación de grado de la Lic. en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, durante el periodo 2022. En tanto objetivos específicos, me propuse: identificar y describir en las trayectorias educativas aquellos puntos de inflexión vinculados a la mirada de género e identificar los espacios académicos que aborden de alguna manera la perspectiva de género. Las preguntas de investigación que guiaron este trabajo consistieron en: ¿cómo la perspectiva de género permea las trayectorias académicas de los estudiantes?, ¿cuáles son los aportes de la perspectiva de género en la formación de los estudiantes?, ¿existen puntos de inflexión en las trayectorias educativas respecto de los conocimientos de género?, ¿cómo se manifiesta en la formación la perspectiva de género?, ¿existen espacios significativos en las trayectorias de los estudiantes que abonen al entendimiento de la perspectiva de género?.

Al iniciar este trabajo, la hipótesis de la cual partía era que los estudiantes avanzados tenían conocimientos de la perspectiva de género por haber cursado y aprobado algunas asignaturas específicas y por la participación en espacios académicos como no académicos. Además que había una incipiente (pero consistente) incorporación de dicha perspectiva en la formación. Esta hipótesis estaba fundamentada en los datos obtenidos para la ponencia del 2019, por este motivo entendía que a tres años de esos datos, seguramente, me iba a encontrar con transformaciones. Pero luego de realizar el trabajo de campo, la misma se modificó.

La metodología utilizada en este trabajo fue cualitativa con un diseño flexible que permitió realizar las revisiones y ajustes necesarios a lo largo de todo el proceso, asimismo realicé triangulación de técnicas. Las técnicas que utilicé fueron el análisis documental, encuestas autoadministradas y entrevistas semi-estructuradas.

Partiendo de esta idea sobre la investigación como un recorrido (viaje) que permitió la construcción de sucesivos mapas, he decidido nombrar a los capítulos como mapas y los presento a continuación.

Mapeo de capítulos

En el mapa n° 1, que titulo “Huellas metodológicas”, me centré en visibilizar el camino recorrido en cuanto a las decisiones metodológicas tomadas y trabajadas y manifestar las consideraciones sobre el trabajo de campo.

En el mapa n° 2, que nombro “Antecedentes e itinerarios teóricos”, abordé aquellos escritos que se constituyen como el estado de la cuestión, para luego centrarme en el encuadre conceptual que guió mi proceso de investigación.

En el mapa n° 3, que denomino “En los pasillos de Trabajo Social se comenta”, describí y analicé los datos obtenidos en el trabajo de campo.

En el mapa n°4, que designo “¿Reflexiones finales? Apertura a nuevos diálogos”, trabajé en torno a posibles conclusiones; asimismo manifiesto líneas para futuras investigaciones y puntualizo algunos sentires de este proceso.

Aclaraciones preliminares

En esta investigación decidí utilizar un lenguaje que se acerque a lo cotidiano, puesto que “comencé a entender que la teoría se vuelve más potente cuanto más se acercaba a la piel” (Ahmed, 2021, p.35); en otras palabras, comprendí que la escritura desde lo cotidiano, a veces, coloquial, permite acercarnos a las teorías. En este sentido, escribí en un lenguaje académico que a la vez es un lenguaje encarnado (entiendo que para algunas personas dicho lenguaje se considera coloquial), este modo escritural es una apuesta a la democratización del conocimiento en donde puedan acceder todes, sean o no estudiantes, investigadores, profesores. Además adscribo al lenguaje inclusivo utilizando el morfema - e - ; siguiendo a Cano, entiendo que esta manera rompe con gran parte de las producciones académicas y lo políticamente correcto en estos ámbitos, pero concordando con le autore

la incomodidad, lejos de ser algo a rehuir, puede ser una experiencia desde la que pensar, tensar, inquietar, sospechar, señalar y atender a algo que de otro modo pasaría inadvertido. Que cueste leer estas declinaciones, que no se sepa bien qué quieren decir o por qué fluctúan sin norma aparente, es parte de la práctica y la propuesta de desandar los modos lingüísticos (y existenciales) aprendidos. De re-inventarnos en los textos, en las palabras y las narraciones (Cano, 2022, pp. 9-10).

En esta tesina pretendí problematizar este tema desde el diálogo con las teorías, con el trabajo empírico y desde mi implicación como investigadora.

Esta investigación está escrita para los protagonistas que son los estudiantes, es una devolución por el tiempo brindado, como también por compartir(me) sus trayectorias educativas que permitieron visualizar la intersección entre lo académico y lo cotidiano, donde (nos) habilita(mos) a compartir(nos) reflexiones, interrogantes, deseos y utopías.

Esta apuesta de escritura devino luego de las reflexiones sobre para quiénes escribo, cómo lo transmito, también de sentirme en casa⁷ en este andar, con ello me refiero a ese lugar-persona(s) conocida(s) (o no), seguro, cobijo, trinchera en donde una puede sentirse vulnerable, darle lugar al error y aprender de estos, como también festejar las alegrías y abrazar las tristezas. Sentirse en casa, implica ser una misma en su esencia, con sus contradicciones y acierto, además que cuando una aprende-falla-acierta-cae- se levanta no se sienta evaluada ni juzgada en cada paso; agregando a lo mencionado conlleva no reproducir los vetustos pero vigentes modos de hostilidad.

A partir de todo lo expuesto y de los aportes de los autores feministas, entendí que pensar y amar van de la mano (a veces) y en ese sentido, sentí que esta escritura está realizada en clave del pensamiento y el amor porque como dice Vir Cano (2022)

para pensar y amar se necesita de espacios donde sea posible ser vulnerable, donde haya lugar para el error, para el desvío, para compartir la potencia y el límite, y para ser algo distinto a lo que éramos antes de esos des/encuentros. Allí está la fiesta, la celebración de lo imprevisible, el éxtasis de un yo que siempre puede poco y nunca se sostiene a sí mismo. (...) hay que animarse a tener otras conversaciones (...) crear otros lenguajes amorosos, distintos al idioma afectivo en el que hemos sido educadxs, inventar las mil pequeñas lenguas (...). (p. 118).

⁷ Entiendo que sentirse en casa/estar en casa para muchas personas no es un lugar seguro, ni un cobijo sino todo lo contrario. El entendimiento de la frase en esta tesina se vincula estrechamente a lo personal y subjetivo.

Mapa nº1: Huellas metodológicas

*“Caminante, son tus huellas el camino y nada más;
Caminante, no hay camino se hace camino al andar”
Cantares – Joan Manuel Serrat.*

1.1 Presentación

En este capítulo se encuentran las huellas que recorrí como investigadora. En este sentido, aquí se plasman los lineamientos generales de la investigación, el devenir metodológico, las consideraciones sobre el campo, las puntualizaciones sobre la unidad de análisis, el posicionamiento teórico-político y la afectación de este proceso.

1.2. Lineamientos generales de la investigación

El tema de estudio en esta investigación es la perspectiva de género en la formación de grado. Como señalamos en el apartado anterior, la selección del tema se enmarca en el contexto actual donde el movimiento feminista, los estudios de género y disidencias sexuales adquieren mayor visibilidad en las Ciencias Sociales y en el sistema universitario. En este sentido, es pertinente mencionar que los estudios de géneros y disidencias no se constituyen como una moda⁸, dado que poseen un largo recorrido histórico y de luchas. En consonancia con lo expresado, se puede identificar que a través del impulso de los países centrales y la segunda ola feminista; se utiliza la metáfora de las olas para referirse a momentos históricos precisos, los cuales se relacionan con las luchas y reivindicaciones que el movimiento feminista produjo en los diferentes territorios de los países centrales, existen cuatro olas. La segunda ola posee como hitos importantes: la acción colectiva organizada, y conceptualizaciones de la opresión femenina. Esta interpretación de los oleajes se ha construido desde una visión eurocéntrica, por lo que es pertinente aclarar que existen modos- otros de comprensión. Así, a partir de la década del '70, los estudios de género latinoamericanos tienen un gran desarrollo y adquieren visibilidad - feminismo negro, feminismo afrobrasileño, entre otros-. Estas perspectivas diversas dentro del movimiento feminista marcaron algunas escisiones entre los feminismos blancos/académicos/ occidentales⁹. Los estudios de género y los debates académicos sobre estos tienen una historia de más de cincuenta años.

⁸ Hay sectores que oponen múltiples resistencias a los estudios de géneros en general y a la transversalización de la perspectiva de género en la formación académica en particular, alegando que los mismos son una moda y que es “excesivo o pre-tencioso (hasta impuesto) cuando se pretende extender sus alcances más allá de su supuesta especificidad y pertinencia. Su inclusión es resistida, también, en áreas o materias troncales, donde se enseñan los núcleos disciplinares –básicos o clásicos–, marginando a los estudios de género a áreas menores, secundarias y contemporáneas, pre-asumiendo que nada podrían aportar a la revisión crítica de las bases conceptuales y epistemológicas de nuestras disciplinas”. (Fabbri y Rovetto, 2020, p.9)

⁹ Lo desarrollado, es una breve contextualización, puesto que excede al objeto de estudio. Para una mayor comprensión del devenir del estudio de las mujeres a los estudios de género, se puede consultar a las autoras Morandi y Vilamajó (2010).

Es en este contexto que emergen los estudios de las mujeres, unidos al incesante cuestionamiento que el movimiento feminista ha realizado y hace sobre la sujeción de inferioridad de las mujeres en la sociedad (Morandi y Vilamajó, 2010).

Las autoras Morandi y Vilamajó (2010), plantean que en nuestro país a partir de la década del '80 se comenzó a reconstruir una red de mujeres intelectuales; esto se da de forma articulada con el incipiente Encuentro de Mujeres, un lugar de organización de mujeres que surgió en 1986, constituyéndose en un espacio horizontal, en donde surgen los grandes debates del movimiento feminista dando protagonismo a muchas voces diferentes. A partir de estos encuentros surge la problematización de la Ley de Interrupción Legal del Embarazo (ILE). Después de varios años de organización, luchas, problematizaciones- reinterpretaciones devino en el Encuentro Plurinacional de Mujeres y Disidencias. Asimismo, en un contexto marcado por la efervescencia de la vuelta a la democracia en el año 1987 se instituyó el Primer Programa de Estudios de la Mujer en la Universidad de Buenos Aires. Con el transcurso del tiempo, los avances y problematizaciones teóricas los estudios de la mujer se denominaron estudios de género y en un pasado reciente, se comenzaron a visibilizar las teorías de las disidencias.

En relación con el recorrido señalado y la permanente disputa que los estudios de género y disidencias, en diálogo con los debates más amplios del movimiento feminista, imprimen en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad, este trabajo parte del posicionamiento de que el sistema universitario está inserto en una sociedad que está en continuos cambios, pues no es ajeno a los contextos epocales. Por este motivo, una

Universidad que no se proponga desnaturalizar, cuestionar, problematizar y transformar las formas en que la sexualidad y el género construyen las tramas sociales de opresión y dominación, contribuirá por omisión a la hegemonía del relato androcéntrico que interpreta y narra al universo en masculino (Fabbri y Rovetto, 2016, p. 15).

1.3 Posicionamiento teórico- político

Para comenzar este apartado retomo la potente metáfora de las gafas/lentes. En este sentido, las lentes son desde dónde miramos la realidad y estas son políticas; por consiguiente, considero que teoría y política no se constituyen en cuestiones antagónicas. En este marco, mi posicionamiento (como manifesté en el inicio) es *feminista* y mis lentes para analizar son de color violeta¹⁰, en tal sentido a lo largo de este proceso se fueron cambiando las graduaciones de las lentes, a partir de los diferentes textos que me fueron encontrando. “La teoría es como cualquier lenguaje; se puede aprender, y una vez que se la aprende una empieza a moverse en ella” (Ahmed, 2021, p.33).

¹⁰ La metáfora de las gafas/lentes violetas se suele utilizar para las lecturas feministas.

Esta tesina, en su construcción teórica, está sustentada a partir de diferentes disciplinas de las Ciencias Sociales y desde las teorías críticas, en este sentido en las “Ciencias Sociales y Humanidades, el género es considerado como una perspectiva política, epistemológica, analítica y crítica, que cuestiona los enfoques tradicionales, y como un campo de estudios específico” (Pecheny, 2010, p.167).

En concordancia con lo precedente, es pertinente mencionar que la objetividad feminista es la de los conocimientos situados¹¹ (Haraway, 1995). Este concepto viene a romper con la postura del sujeto cognoscente universal y con los postulados de la ciencia moderna que separaba razón/emoción, fuerte/débil, conocimiento universal/particular, mujer/ varón, etc. Los conocimientos situados lejos están de querer conocer “la verdad”, sino más bien entienden que hay verdades y que cada persona va a tener una versión de los hechos y esta va a estar atravesada por la clase, la edad, el género, la sexualidad, la etnia, etc. Asimismo, rompen con esta idea de sujeto- objeto en la investigación; trabajar desde esta objetividad feminista implica una relación sujeto-sujeto, pues tanto la persona que investiga como quienes participan en la investigación están implicados, cabe agregar que en esta implicación las personas participantes manifiestan una afectación en el proceso, ya que, “se escucha con la piel. Se escucha el ruido de las lágrimas que caen. Se escucha el silencio. Se escucha el color de una voz” (Alvarado y Hermida, 2022, p.12). Por estos motivos, entiendo que los sentires de las personas involucradas en el proceso de investigación se tienen que manifestar puesto que “se trata de reinventar nuestros espacios. Hacer de esos sitios que fueron catedrales del disciplinamiento (...), lugares de encuentros, libertad, expresión y paridad” (Alvarado y Hermida, 2022, p.13).

En ese mismo contexto, siguiendo a Bartra (2012), en el momento expositivo de una investigación feminista, el resultado se comunica haciendo una ruptura con las formas tradicionales ya que para éstas la forma de comunicar debe ser impersonal, seria, fría, distante y objetiva. En la investigación feminista lo objetivo no está separado de lo personal y subjetivo, en suma, el discurso puede ser sencillo, directo, personal, el lenguaje metafórico e incluso irónico y esto no implica que no sea serio.

¹¹ Esto dentro del mundo del conocimiento y académico trae controversias, puesto que están los que consideran que todo conocimiento en sí mismo es situado, ya que, la persona que conoce lo hace desde un lugar y rechazan esta objetividad feminista; por otra parte, están los que plantean que la objetividad feminista no existe y que las diferentes corrientes del conocimiento postmoderno no realizan “conocimientos científicos”, entre otras posturas. En otras palabras, lo que está en juego en las diferentes posturas son los modos de entendimiento sobre la ciencia y el conocimiento, son disputas de poder acerca de cuál es el “verdadero conocimiento”.

En concordancia, intentar realizar¹² o efectivamente realizar una investigación feminista se trata de “visibilizar los intereses, deseos, malestares, afectaciones que nos atraviesan cuando decimos que con nuestras producciones deconstruimos los esencialismos, los universalismos, las totalizaciones, las posiciones binarias (...)” (Alvarado y Hermida, 2022, p.7). En suma, a partir de que me apropié de la afectación de mi proceso y de que es posible comunicarlo, hubo un cambio sustancial cuando materialice para quiénes iba a escribir y resignifiqué el sentido de realizar la tesina, pues más allá de los aportes que pueda ofrecer a un colectivo profesional, grupo de personas, en mi consideración las tesinas pueden abonar a dos cuestiones que están relacionadas; una es

Incomodar para importunar al status quo, para detener la máquina del disciplinamiento, para introducir un pequeño temblor. Incomodar, cada vez que sea necesario; pero también incomodarse. Incomodarse frente a los espectáculos tristes de nuestra cruenta humanidad y también allí donde sabemos que algo tenemos que pensar, transformar, e incluso que desterrar de nosotres mismos (...) Incomodarnos, porque ¿quién puede estar cómodo en este mundo? (Cano, 2021, pp.33-34).

La otra cuestión refiere a las implicancias de narrar.

Narrar porque, como dice val flores, el lenguaje es un estratégico campo de batalla, un sitio de pugnas al que no podemos ni queremos renunciar. Narrar entonces para no ser borrados, ni silenciadas, ni negades; pero también para ser malinterpretadxs, incomprendidos, escurridizas e incluso invisibles. Narrar, no como quienes creen haber encontrado “la verdad”, sino como quienes disputan los saberes instituidos y ponen a rodar sus conocimientos insurrectos (...) (Cano, 2021, p.47).

1.4 El devenir metodológico

Esta investigación se inscribió en la estrategia de investigación cualitativa, la cual es multimetódica, inductiva y reflexiva, esta se interesa por la configuración en la que el mundo social es comprendido, experimentado y producido por los sujetos, es decir, le interesa la vida de las personas, sus subjetividades, interacciones, comportamientos. Además, permite un proceso recíproco entre la(s) persona(s) que investiga y los participantes (Vasilachis de Gialdino, 2006).

El diseño de la investigación fue flexible, esto refiere a que el proceso se da de un modo dinámico y no lineal, permitiendo las posibilidades de cambios en el transcurso de la investigación.

¹² Digo intentar porque considero que cuando no se tiene una trayectoria en investigación, se hace lo que se puede con lo que se tiene, es decir, en este proceso de iniciación en la investigación tuve que desandar muchas cuestiones aprendidas en la formación y en este juego de desaprender- aprender puede haber tenido errores y aciertos. Pero más allá de eso, con una convicción ética y política de que este es el camino que quise/quiero recorrer y con la responsabilidad que requiere un proceso de investigación. Por todo esto, sostengo que en este trabajo intenté hacer investigación feminista con errores y aciertos, tal vez.

La flexibilidad, siguiendo a Mendizábal (2006), reconoce que en el proceso de investigación pueden surgir situaciones inesperadas y nuevas vinculadas con el tema de estudio y esto puede implicar cambios tanto en los propósitos como en las preguntas de investigación, en otras palabras, la flexibilidad posibilita realizar virajes en el proceso de investigación. Además, los datos obtenidos a partir de este tipo de diseño son descriptivos.

Para llevar adelante esta investigación cualitativa empleé la triangulación de técnicas que “implica implementar diferentes estrategias de recolección de datos, con el fin de contrastar un determinado conjunto de observaciones con otros, abordando el mismo fenómeno” (Forni y De Grande, 2020, p. 166); y utilicé principalmente las técnicas: análisis documental¹³, encuesta autoadministrada¹⁴, entrevistas semi-estructuradas¹⁵ y los aportes del registro de campo. Las técnicas seleccionadas en esta producción tienen su vinculación con las unidades de análisis y a su vez se desprende de los objetivos de la investigación.

1.4.1 Consideraciones sobre el campo

¿A qué me refiero con campo? ¿Cuáles son las delimitaciones de este? Siguiendo a Guber (2008), el campo es aquel referente empírico, aquel fragmento de lo social y del mundo natural que se desea conocer; es decir, el campo es aquel recorte de la realidad y dicho recorte es construido, es una decisión que toma la persona que investiga y está constituido por ámbitos y actores.

Por lo que refiere a las delimitaciones del campo, siguiendo a la autora mencionada, me refiero a dos cuestiones: a la unidad de estudio y a la unidad de análisis. La unidad de estudio se entiende como aquel ámbito físico en donde se desarrolla la investigación, mientras que la unidad de análisis es con quiénes se hará la investigación; en relación con esto, el quiénes puede estar compuesto tanto por personas como por documentos, como veremos posteriormente.

Con respecto a la unidad de estudio, la misma se constituye en la Lic. en Trabajo Social perteneciente a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral (FCJS-UNL). Antes de realizar algunas puntualizaciones acerca de cómo está constituida la carrera de Trabajo Social, considero pertinente plasmar una breve contextualización¹⁶.

¹³ Permite la obtención de información, a través de diferentes documentos. Posibilita la reconstrucción de los componentes de una realidad determinada, puesto que los documentos tienen características contextuales e históricas particulares, es decir, son materiales que se construyen con diversas intencionalidades. En donde las narraciones expresan situaciones, procesos y acontecimientos (Yuni, 2014).

¹⁴ Son aquellas en donde los participantes del estudio contestan por escrito las preguntas que se encuentran en el cuestionario entregado. La participación del investigadore es presentar el cuestionario, entregarlo y luego recogerlo. (Yuni, 2014).

¹⁵ Parte de un guión que es tentativo en cuanto al tema y las preguntas, es decir, el guión indica aquella información que se necesita para alcanzar los objetivos planteados. Este guión al no ser de una estructura cerrada, permite la incorporación de nuevas preguntas (Yuni, 2014).

¹⁶ La importancia de la contextualización, se remite a dos cuestiones; la primera, a la trayectoria institucional que tuvo la Escuela de Servicio Social y la segunda, que a modo personal el pase de la carrera de Trabajo Social

La Lic. en Trabajo Social de la FCJS-UNL se creó en el año 2010, como producto de la transferencia de la Escuela de Servicio Social de Santa Fe a la Universidad Nacional del Litoral. La Escuela se fundó en 1943 y tuvo gran reconocimiento en el país, puesto que fue una de las pioneras en la formación de profesionales del Trabajo Social; el perfil profesional que planteaba el plan de estudios aprobado por Decreto N°631/85 y que se materializaba en las currículas estaba centrado en la intervención.

Finalmente, en el año 2010 se concretó la transferencia a partir de voluntades políticas, luchas históricas y movilizaciones en la cual participamos estudiantes, docentes y personal no docente. Desde entonces, la Lic. en Trabajo Social es una carrera compartida por las Facultades de Humanidades y Ciencias y la de Ciencias Jurídicas y Sociales, teniendo su sede en esta última. La inscripción de la carrera en el ámbito universitario posibilitó que se creara un nuevo perfil profesional. En este sentido, la carrera tiene una duración de cinco años y otorga el título universitario de Licenciado en Trabajo Social, el perfil profesional que plantea el Plan de Estudio 2010 es que el “Licenciado/a en Trabajo Social debe ser un profesional capaz de identificar, investigar, analizar y comprender los problemas sociales e implementar desde una perspectiva crítica y creativa, estrategias alternativas de modificación, superación y/o transformación” (Plan de estudio 2010, p. 6). Además, expone que quién se egrese de la licenciatura debe ser un profesional con sólida formación metodológica y teórico-epistemológica, que pueda intervenir en las diferentes problemáticas sociales, “desde un posicionamiento ético y valorativo” (Plan de Estudios, 2010, p.6) fundado desde los derechos humanos.

Antes de adentrarme en la estructuración del plan de estudio que permitirá posteriormente comprender y detallar las unidades de análisis, es oportuno mencionar que tanto las actividades académicas como las administrativas de la carrera se desarrollan en dos edificios. El Edificio Histórico, que es la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, ubicado en la calle Cándido Pujato 2751, conocido históricamente como la Facultad de Derecho y el Edificio Teresa Vigetti, ubicado en Mariano Comas 2678, identificado por los estudiantes y algunos miembros de la comunidad académica como “La Sede”.

al ámbito universitario se constituyó en un hito importante. Comencé mis estudios superiores en el año 2009 en la entonces Escuela de Servicio Social, en ese momento se planteaba que estaban dadas las condiciones para la efectiva transferencia. Pertenecer al ámbito universitario posibilitó acceder a diferentes espacios que brinda el sistema universitario, como la participación en charlas debates, simposios, talleres, prácticas académicas que pertenecen a Proyectos de Extensión, investigación, etc. Poder recorrer estos espacios, no es algo menor, ya que en el intercambio con un otro se complejizan las miradas, se problematiza desde un lugar otro, que trasciende el nivel técnico – instrumental, pues el plan '85 estaba enfocado en el proceso de intervención, en otras palabras, se investigaba para intervenir. En síntesis, si no estuviese en el ámbito universitario no estaría problematizando en relación a la perspectiva de género, la formación de grado y trayectorias educativas; pues las teorías feministas me encontraron en la universidad.

En cuanto a la estructuración del Plan de Estudios, este está constituido por dos ciclos y áreas de conocimiento. El primer ciclo – 1° y 2° año- está orientado a las ciencias sociales en general y al trabajo social en particular; el segundo ciclo – 3°,4° y 5° año- pretende una profundización en el análisis y comprensión disciplinar teniendo en cuenta los contextos contemporáneos, así como también los cambios de la cuestión social, estimando cómo los procesos de globalización impactan en los territorios. En cuanto a las áreas de conocimiento, estas se constituyen en el área de Trabajo Social, Investigación Social, Filosófica, Socio-Político-Jurídico-Económica, Salud y Formación General. Para ir finalizando, es pertinente señalar que para obtener el título universitario además de las asignaturas que corresponden a los dos ciclos, también se tienen que aprobar tres seminarios optativos, idioma extranjero y una materia electiva.

1.4.2. Puntualizaciones sobre las unidades de análisis y las técnicas empleadas.

Para llevar adelante los objetivos¹⁷ que me propuse, definí mis unidades de análisis quedando constituidas por estudiantes avanzadas y por los programas de cátedra del área curricular de Trabajo Social. Por lo que se refiere a la primera unidad, realizo un recorte poblacional, el mismo quedó constituido por estudiantes que estén transitando las asignaturas Trabajo Social y Construcción Disciplinar y el Seminario de Tesina (ambos pertenecen al 5° año de la carrera) en el periodo 2022. La elección de este último se debe a que las correlatividades del Plan de Estudio permiten que los estudiantes puedan planificar su trayectoria educativas según sus posibilidades, en este sentido consideré oportuno su incorporación ya que hay estudiantes que solamente están cursando/ re-cursando la asignatura señalada.

Como adelanté, Las técnicas que utilicé para trabajar con la población son la encuesta autoadministrada empleando como instrumento un cuestionario semiestructurado, y las entrevistas semi-estructuradas. Es oportuno exponer que no entiendo a las técnicas como instrumentos neutrales, sino que considero que “deben utilizarse como dispositivos de obtención de información, cuyas cualidades, limitaciones y distorsiones deben ser controladas metodológicamente y teóricamente” (Thiollent, 1982, en Guber, 2008, p.93).

En primer lugar, la encuesta permite establecer relaciones, analizar y describir las conexiones entre variables en grupos particulares o en poblaciones de cierta extensión, es decir, la encuesta permitió la obtención de un gran número de información sobre los sujetos (Yuni, 2014). Para la elaboración de ésta puntualice en datos sociodemográficos, la relación entre la perspectiva de género y las trayectorias académicas, sobre la formación de grado, la participación en diferentes

¹⁷ Desde la aprobación del diseño hasta la puesta en acto de este trabajo hubo algunos virajes, estos tuvieron centrados en la incorporación de categorías en el marco conceptual, ajustes en los objetivos y preguntas de investigación, en concordancia con ello incorporo una nueva unidad de análisis (programas) y realizo un recorte en la población estudiantil ya que en el inicio pensaba trabajar con estudiantes que estén cursando los Trabajos Sociales del segundo ciclo (3ero, 4to y 5to) y el Seminario de Tesina.

espacios (intra o extraacadémicos) y la voluntad para la participación en una entrevista posterior en el marco de esta investigación. Las preguntas elaboradas para el mismo se constituyen en cerradas (las respuestas a estas preguntas son preconfiguradas, por ejemplo: si/ no) y abiertas (aquí la persona que responde se puede explayar), esto permitió obtener tanto datos cuantitativos como cualitativos. La implementación de la encuesta me permitió abarcar un número mayor de estudiantes, favoreciendo a tener una visión general de mi objeto de estudio además de explorar la situación actual de la cual partía, es decir, de la hipótesis; asimismo permitió la identificación de las personas que deseaban participar de una entrevista posteriormente.

La encuesta la realicé a un total de cuarenta y dos estudiantes, de los cuales veintitrés pertenecían a la asignatura TSyCD; mientras que el diecinueve restante al Seminario de Tesina. Es pertinente observar que el instrumento se entregó a todos los estudiantes que se encontraban presentes al momento de la entrega y esto no se constituye en el total de estudiantes que cursaban cada asignatura; puesto que en TSyCD el total de estudiantes que cursaban era de treinta y cuatro, mientras que en el Seminario de Tesina cuarenta y tres.

En segundo lugar, con respecto a la entrevista semi-estructurada, para su confección realicé un primer análisis de los datos obtenidos en la encuesta y a partir de ahí elaboré el guión, que contenía dos ejes temáticos: por un lado, perspectiva de género y trayectorias académicas y, por otro lado, formación de grado. En este sentido, la entrevista me permitió profundizar el conocimiento acerca de lo que les estudiantes creen, sienten, piensan y desean en relación con la perspectiva de género en la formación, por consiguiente, me permitió acceder a las interpretaciones y descripciones de sucesos (internos como externos) que tuvieron lugar en diferentes contextos temporales (Yuni, 2014). Además del guión, elaboré el contrato comunicativo (ver anexo) que es un acuerdo de confidencialidad; de este modo las entrevistas estuvieron constituidas por el guión y el contrato comunicativo.

A diferencia de la encuesta que se realizó en el periodo septiembre- noviembre del 2022, las entrevistas se realizaron en enero del 2023, esto se debe a como mencioné recientemente, primero realicé un primer análisis del total de las encuestas realizadas, luego de esa codificación elaboré la guía de preguntas, la cual se constituyó en borrador pues tuvo sus reelaboraciones¹⁸ y una vez que esta se ajustó a los objetivos planteados pude comenzar a implementar la herramienta.

¹⁸ Aquí fueron fundamentales los aportes que realizaron las personas que me acompañaron en el proceso; por un lado, mis directoras: Carina Carmody y Claudio Barbero - el reglamento por el cual me rijo al momento de elaboración de esta tesina no tiene la figura de co-director, pero Claudio ha participado activamente y mancomunadamente con Carina; por este motivo lo considero co-director y hablo de directores en plural, por más que formalmente no contemos con esa figura. Por otro lado, mis compañeras de estudio (Lala y Rocha) a las cuales les iba realizando algunas preguntas que pensaba incluir en la guía y a partir de esto evaluaba si las incluía o las reformulaba.

Las entrevistas que realicé fueron un total de cinco, para la selección de las mismas en un primer momento identifiqué a las personas que habían manifestado la voluntad de participación que en total fueron diecisiete, estas personas habían dejado su número de teléfono o algún medio para poder contactarlas; en un segundo momento, realicé un registro de los números y colores que tenían los cuestionarios; luego, sobre ese total seleccioné al azar ocho personas (para este trabajo hice una delimitación de cinco entrevistas), la selección de ocho remite a que cinco personas fueron seleccionadas como titulares y tres como suplentes, ya que tuve en cuenta la posibilidad que algunas personas no puedan/quieran participar, si de ese total ninguna persona manifestaba voluntad de participar iba a realizar un nuevo sorteo con el resto de los número que había sistematizado¹⁹.

En concordancia con lo precedente, a fines de diciembre de 2022 me contacté con las cinco titulares para preguntales si seguían interesadas en participar de las entrevistas y que estas se iban a llevar adelante la primera quincena de enero²⁰. En un primer momento, de las cinco titulares una respondió que si bien estaba interesada en participar, no podía en esas fechas; hubo tres que manifestaron su voluntad y una no respondió. En un segundo momento, le escribí a dos de las suplentes, una de ellas reafirmó su voluntad en participar y de la otra persona nunca obtuve respuestas. En este momento, la persona que no había contestado en el primer momento me comunica su interés de participación. Luego de este proceso, quedaron constituidas las cinco personas que iban a colaborar con las entrevistas; de esta muestra, dos eran estudiantes del Seminario de Tesina y tres de TSyCD. Las entrevistas se llevaron adelante de dos maneras²¹, una presencial y las restantes en forma virtual (por videollamada de WhatsApp y Meet).

¹⁹ En Trabajo Social y Construcción Disciplinar, como en el Seminario de Tesina, los cuestionarios estaban numerados consecutivamente y ambos arrancaban en uno, posteriormente les asigné un color a cada bloque de cuestionarios. Los de la primera, estaban identificados con verde y los de la segunda con lila. Para el sorteo, utilicé el número y el color de la encuesta que manifestaba la voluntad de participar de la entrevista. En otras palabras, luego de registrar los números y colores de las diecisiete encuestas que habían manifestado la voluntad de participar en la entrevista, procedí a realizar el sorteo, luego seleccioné al azar ocho números, de estos cinco serían titulares y tres suplentes. La sistematización de número y colores de los cuestionarios me permitieron, por un lado, que al momento de identificar los números telefónicos sepa en qué bloque de asignatura buscar y abonando a que dicha búsqueda sea más ágil, y por otro lado, me permitió vincular a las entrevistadas con la asignatura que estaban cursando al momento de la encuesta.

²⁰ A partir de este momento, cuando refiera a cuestiones específicas de las entrevistas las mencionaré en femenino, ya que, las cinco personas que participaron eran mujeres.

²¹ A las entrevistadas les consulté qué modalidad les quedaba más cómoda, puesto que manifesté que no tenía inconveniente en trasladarme al lugar que ellas desearan. La que optó presencial en ese momento se encontraba en Santa Fe y el lugar acordado fue mi hogar; mientras las que optaron por la modalidad virtual, dos son residentes de la ciudad de Santa Fe, una de Candiotti y la otra reside en la ciudad de Paraná, Entre Ríos. En cuanto a la modalidad virtual, personalmente no me generaba ningún inconveniente ya que tenía una experiencia previa de entrevistas virtuales; pues en agosto del 2020, había participado de la experiencia "Práctica de Formación en Investigación para estudiantes: Familias, política social y ciudadanías. Biografías santafesinas entre dos siglos.", organizado por la Licenciatura en Trabajo Social y la Secretaría de Investigación de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral, y las entrevistas que tuve que realizar fueron virtuales mediante videollamada de WhatsApp y cada encuentro tuvo una duración de tres horas aproximadamente.

El siguiente punto a tratar es mi segunda unidad de análisis que se conforma por los programas de cátedras del área curricular de Trabajo Social. La selección de dicha área se debe a que los fundamentos de Trabajo Social

constituyen el eje que sustenta la formación de primero a quinto año, en sus dimensiones epistemológicas, teórico/metodológica y ético/política, a partir de categorías que dan cuenta del qué, sobre qué y cómo: cuestión social, sujeto, vida cotidiana, condiciones de vida, estrategias de intervención profesional, derechos humanos y ciudadanía; en clave de construcción socio-histórica. (Plan de Estudios, 2010, p. 7).

Dicha área está compuesta por las siguientes siete asignaturas: “Trabajo Social. Su configuración como Profesión y Disciplina”; “Trabajo Social. Modernidad e Institucionalidad Social”; “Trabajo Social. Desafíos en el Escenario de la Post-Reconceptualización”; “Debates Contemporáneos del Trabajo Social”; “Trabajo Social y Construcción Disciplinar”; “Trabajo Social, Organización y Gestión Institucional” y “Trabajo Social y Familia”. Cabe mencionar que la asignatura de “Trabajo Social. Su configuración como Profesión y Disciplina” posee tres comisiones, “Trabajo Social. Modernidad e Institucionalidad Social” tiene dos al igual que “Trabajo Social. Desafíos en el Escenario de la Post-Reconceptualización”, el resto de las cátedras son de comisión única.

En este sentido, el total de programas analizados se constituyó en once, dicho análisis fue sobre los programas publicados en las plataformas virtuales (entorno virtual y aula virtual), que no necesariamente corresponden con los programas aprobados por el Consejo Directivo, durante el año 2022. Para obtenerlos, ingresé a la publicación²² en donde comunican las contraseñas de los espacios virtuales, en relación a esto hubo espacios virtuales que en el momento en el que ingresé no tuve acceso o no tenían cargados los mismo. Para poder acceder a esos documentos me comuniqué con referentes a cargo de las asignaturas. La obtención de todos los programas se completó a finales del primer cuatrimestre del año 2022. Es pertinente indicar que a la hora de seleccionar los programas decidí que sean los publicados/aprobados en el año mencionado porque eso me permitió ensayar algunos diálogos con las manifestaciones de les estudiantes (encuestades y entrevistades).

Para analizar los programas usé la técnica de análisis documental, la misma consiste en una “metodológica de obtención de información, que supone por parte del investigador el instruirse acerca de la realidad objeto de estudio a través de documentos de diferente materialidad (escritos, visuales, numéricos, etc.)” (Yuni, 2014, p. 101). En este análisis consideré el lenguaje con el que estaban escritos, es decir, si estaba incorporado el lenguaje inclusivo, sexista/ genérico masculino,

²² La Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales cuando comienza el cursado pública en su página web el listado de las asignaturas, el espacio virtual que utiliza y su respectiva contraseña; además los centros de estudiantes replican esta información en sus redes sociales.

no sexista; en cuanto a la fundamentación, los objetivos y los contenidos de las unidades tuvo presente si se manifiesta de forma explícita la perspectiva de género para el abordaje de los contenidos, además observé el material bibliográfico obligatorio (aquí tuve en consideración las femineidades y masculinidades de los autores). Teniendo en cuenta las variables seleccionadas, realicé una sistematización de cada programa en particular y luego, una sistematización general; al registro de estos datos los materialicé en un excel. La triangulación de datos me permitió efectuar un análisis de las huellas explícitas e implícitas en diálogo con los datos de las entrevistas, tales como: si se abordaba la perspectiva de género en una unidad específica y en dónde se encontraba en la estructura del programa, si se visibilizaba como un tema dentro de una unidad, las referencias bibliográficas ofrecidas en cada unidad, además de aquellas huellas que me permitían inferir un tratamiento de la perspectiva de género en los programas, además de los ejes explícitos, como de que aquellas huellas implícitas que se podían identificar e inferir sobre la perspectiva de género, también visualicé, sin ser ejes de análisis en esta tesina, los materiales bibliográficos complementarios, modos escriturales de los programas, etc. Es decir, leer los programas en su todo para luego centrar la mirada en los ejes a analizar.

1.5 Entre el otoño lluvioso, lapachos y rezá Malena, rezá²³

El sentido de hacer esta parada, es porque entiendo que “estudiamos, aprendemos, enseñamos y conocemos con nuestro cuerpo entero. Con los sentimientos, con las emociones, con los deseos, con los miedos, con las dudas, con la pasión y también con la razón crítica. Jamás sólo con esta última” (Freire, 2022, p. 26). En ese marco, voy a narrar algunos sentires y vivencias del trabajo de campo, en otras palabras, plasmar el recorrido que transité. Si bien a lo largo de este camino hay marcas explícitas de una investigación implicada la intención es hacer visible la afectación que atravesé y atravesamos los sujetos de esta investigación; además de alterar los modos en los que he (mos) aprendido y me (nos) han enseñado a investigar, en este sentido los feminismos me han enseñado que hay modos otros en donde es posible visibilizar las utopías, los malestares, las afectaciones que me (nos) atraviesa(n) y dichas manifestaciones no le quitan objetividad, rigurosidad, seriedad a la investigación (muy por el contrario).

Cada persona que investiga elabora sus propias hojas de rutas, escribe sus relatos de viajes como puede o quiere en un contexto determinado, también están aquellos que escriben de acuerdo a lo que su lector quiere leer, de este modo es importante subrayar que no existen - desde mi punto de vista- modos correctos o incorrectos de andar, viajar, es decir, de investigar. En mi recorrido y

²³ Esta frase surge en el 2017 a partir de una situación que vive una madre e hija, pues iban circulando en su auto y producto de las grandes lluvias las calles se habían inundado. Mientras comenzaban a cruzar por una calle anegada, la madre le suplica a Dios ayuda y le pide a su hija que comience a rezar. El video se volvió viral y hasta el día de hoy se utiliza la frase para situaciones variadas.

como manifesté en la introducción, la escritura está realizada en clave del amor y pensamiento como lo plantea Cano; pues necesito estar en casa y este estar en casa implica sentirme vulnerable, afrontar los miedos, los obstáculos, bloqueos, dejarme abrazar cuando mi yo puede poco y no se sostiene a sí mismo, como también abrazar a través de la escucha y palabras a esas personas que son parte de esta investigación, a crear lenguajes amorosos.

El trabajo de campo lo comencé a fuerza de voluntad (siempre encontraba algún pretexto para no empezar) en el primer cuatrimestre del 2022. Como había que romper la inercia, me propuse empezar por algo que me resultara fácil o mejor dicho que no me implicara nada, algo que resulte una actividad mecánica. En principio esto no me generó algún sentir porque al ser estudiante de la unidad de estudio que investigo, sabía en qué lugares buscar los programas (como mencioné en el apartado precedente). Más allá de eso, a medida que avanzaba en la búsqueda me fui sintiendo como una invasora digital; se preguntaran ¿por qué?, si bien los programas son públicos esta sensación se generó a partir de todos los aportes que me brindaron los textos que leí en el momento del estado de la cuestión, como también las vivencias previas a esta investigación (ponencia), en otras palabras tenía un temor – irracional- a que me vayan a cuestionar mi accionar y tema de investigación (algo que jamás sucedió, sino todo lo contrario). Luego de esta recolección, comencé a hacer un fichaje con los ejes que me planteaba para esta unidad de análisis. Los programas estaban escritos en diferentes ediciones de normas APA, entonces cuando observaba las bibliografías las referencias que no reconocía, las buscaba por Internet. Pasado ese temor, lo que siguió fue algo festivo y con un factor sorpresa que atravesó todo este primer momento de análisis.

En ese proceso me interpeleé, en el sentido de que una tiene mucha teoría crítica encima, pero hay lógicas que están encarnadas, tales como: la educación bancaria y la figura que se tiene del educador en el sentido freiriano; en tal sentido cuando visualicé los modos itinerantes de utilizar el lenguaje (inclusivo, sexista y no sexista), como también otros detalles de redacción, me surgieron una variedad de cuestionamientos que giraban en tono a: si el educador es el que sabe ¿cómo se va a equivocar en algunas cuestiones de escritura?, seguidamente pensaba que al igual que yo, los docentes son humanos y todos podemos equivocarnos al momento de escribir y uno nunca sabe en qué contextos y condiciones escriben, entre otros interrogantes/reflexiones (sin dudas este sería otro hermoso tema a investigar).

Este proceso estuvo atravesado por las incertidumbres e inseguridades constantes provocando un exceso de rumiación mental que me llevaba a periodos de procrastinación, esto se volvió cíclico a lo largo de este viaje. Estos sucesos se agudizaban ante momentos claves, como: escribir y entregar un capítulo, las confecciones de las guías de entrevista y encuesta, la presentación de la encuesta, entre otros.

Cuando llegó la mitad del año 2022 me había encorsetado en miedos, inseguridades, dilemas teóricos que creía que tenía que gestionar y resolver sola, sin ningún tipo de ayuda o guía. La estrategia – poco efectiva- que desarrollé para llevar adelante esto fue la lectura -un tanto excesiva- de textos metodológicos, antecedentes, entre otros. En esa montaña rusa, tuve una reunión con mis directoras y estallé, puesto que veía lo que tenía hecho hasta el momento y era como un Frankenstein, entonces consideraba que nada de lo que estaba haciendo tenía sentido, que todo estaba mal, es decir, hubo un quiebre, un “quiebre de una posibilidad, la posibilidad de completar una acción o alcanzar un destino” (Ahmed, 2021, p.297). En ese sentido, el acompañamiento y sostenimiento de ellas, como de amigas y algunas intervenciones del equipo de cátedra fueron fundamentales para seguir adelante, además de comprender que no hay un solo modo de investigar, que el andar no es lineal y que era válido sentir todo eso.

Pasaron los momentos de otoños lluviosos, llegó la primavera, sus colores y florecieron los lapachos; era tiempo de seguir andando. Comencé a pensar las preguntas para la encuesta, aquí los aportes de mis directoras fueron imprescindibles porque tuve una tendencia marcada (y recurrente) a ampliar mi objeto de estudio, esto se relacionaba con el exceso de lecturas, cada texto que leía me parecía brillante. La contribución de ellas, así como de mis compañeras de estudio, permitió que centre las preguntas y que las realice en un lenguaje académico pero accesible; ya que pude identificar que me había apropiado de algunos términos y esto generaba cierta dificultad en la comprensión de las preguntas.

Luego de todos los ajustes necesarios era momento de hacer circular la guía. En primera instancia concurrí a la asignatura TSyCD, tenía un poco de nervios porque me suele generar pudor hablar en público, además de que no estaba segura de cómo se presentaba la herramienta. Entonces la presentación que hice fue escueta; en ese momento una de las docentes pudo observar mi falencia e intervino sugiriéndome algunas pautas para que ampliara la información que estaba desarrollando; esto en vez de considerarlo una evaluación me hizo sentir en casa porque me permití aprender en el hacer, es decir, que ahí resignifiqué la frase de que a investigar se aprende investigando.

En un segundo momento, asistí al Seminario de Tesina; acá tuve emociones encontradas porque si bien ambas asignaturas eran espacios que había transitado con anterioridad aquí no me sentía en casa. La hora previa a la pauta, los niveles de ansiedad comenzaron a aumentar desmedidamente; para poder bajarlos comencé a escribir todo lo que sentía pero fue en vano, entonces llamé a una amiga que estaba en la sede para contarle lo que me estaba sucediendo, luego de varias lágrimas vinieron las risas y charlas con compañeras que hicieron que baje la ansiedad. En esta asignatura para la presentación tuve en cuenta los aportes que me hicieron en la asignatura

TSyCD, más herramientas que adquirí en un curso de Informe Social; en el medio de la presentación vivencí un acompañamiento por parte de varies de mi compañeres y por las palabras de una de las docentes. Es oportuno mencionar, que por mi trayectoria educativa en líneas generales conocía a varies de les participantes de esta investigación y eso en ningún momento operó como un obstáculo, sino que posibilitó otros diálogos en el marco de las entrevistas.

Luego en el intenso verano santafesino se pautaron las entrevistas. Antes de comenzar con las mismas, mis compañeras me manifestaron que se sentían nerviosas puesto que algunas de ellas era la primera vez que se encontraban en una situación de entrevista, a esos nervios los fuimos disolviendo con conversaciones diferentes. A lo largo del proceso de entrevistas, ambas partes íbamos reflexionando sobre diferentes tópicos tales como: el lugar que se le asigna a les investigadores, sobre la categoría trayectorias y cómo había sido la mía, sobre el impacto que tuvo en les estudiantes el transfemicidio de Alejandra Ironici²⁴, entre otras. En este contexto, luego de que quedara claro que a los aportes no los analizaba como “buenos” o “malos”, sino que cada uno era valioso en sí mismo; las conversaciones fluyeron de otra manera, podría decir que las entrevistadas se “soltaron” y en este soltar la emoción y la alegría estuvieron presentes. Más allá de todo esto, después de las cinco entrevistas y a la distancia, me puse a reflexionar sobre dos aspectos. En primer lugar, reflexioné acerca de que por más aclaraciones y problematizaciones que facilité en el proceso hubo un momento en el que una entrevistada tuvo miedo de decir algo “erróneo” y que eso le afectara a su proceso de obtención del título universitario; entonces le recordé el contrato comunicativo y hablamos sobre sus implicancias (a todas las entrevistadas les leí el contrato comunicativo y les saqué todas las dudas que tuvieran al respecto, dudas que no referían a su participación sino a cuestiones a pensar en sus procesos de investigación). El otro, que cuando al estudiantado se le habilita la escucha atenta y sin cuestionarle/criticarle sus sentires ni sus posicionamientos, tienen lugar unos procesos de reflexividad importantes con esto me refiero a que algunas de las entrevistadas manifestaron a que nunca se habían puesto a reflexionar sobre su trayectoria educativa y la formación y que gracias a la entrevistas comenzaron a recordar hechos, situaciones, personas que abonaron y/o obstaculizaron el aprendizaje sobre la perspectiva de género, como también manifestaron algunos contenidos que se podrían haber abordado desde dicha perspectiva a lo largo de la formación pero que eso no sucedió; además, puntualmente a partir de nuestras conversaciones pudimos analizar y reflexionar sobre posibles estrategias para revertir la

²⁴ Alejandra Ironici es/fue una referente trans en Santa Fe, pionera en conseguir el cambio de identidad de género en su DNI por vía administrativa, a su vez era una inquebrantable luchadora por los Derechos Humanos para el colectivo trans travesti. Alejandra fue asesinada en su casa el 21 de agosto del 2022, en la ciudad de Santa Fe por su pareja. Su muerte generó una gran conmoción social.

situación que se abordó en esta tesina. Estas reflexiones se constituyeron más bien en deseos y utopías, que en posibilidades concretas que se puedan lograr en un futuro cercano²⁵.

Una vez terminado el trabajo de campo y cuando me encontraba en proceso de un análisis en profundidad, comenzó a resonar en mi mente la frase: rezá Malena, rezá. Tantos datos me abrumaron, no sabía cómo comenzar a escribir todo eso. En ese no saber por dónde comenzar, nos reunimos con las directoras; ellas desde la amabilidad y ternura que las caracterizan lograron hacerme reflexionar al respecto porque me había cerrado en la pregunta ¿y ahora qué hago con todo esto?, como si no hubiese leído, reflexionado, analizado, debatido en los extensos meses que llevó el recorrido. Con tantos datos, tenía un sentimiento de extrañamiento frente a lo que tenía ante mí; en ese marco los aportes de ellas fueron muy importantes ya que me hicieron conectar nuevamente con mi proceso y que pueda visualizar todo lo recorrido hasta el momento. Cabe mencionar que el proceso de escritura del análisis de los datos por momentos se hizo tedioso, otros hermosos tan hermosos que quería poner todo lo que salió de las entrevistas y la selección y recorte fueron operaciones sudorosas.

Para finalizar, puedo compartir que el proceso no fue fácil y se hizo muy extenso en el tiempo. Más allá de eso, nadie se salva solo ni escribe solo. Si bien la escritura de este trabajo es a título personal, nunca me sentí sola en este proceso y considero oportuno manifestarlo porque muchas veces insistimos en presentar que el proceso de investigación es solitario y en esas palabras nos olvidamos de las redes de contención que nos sostienen. Lo maravilloso de todo este recorrido y como me han recordado mis amigas atletas, que cuando vas en subida con el viento en contra y te querés bajar porque el corazón y la mente no dan más, viene un afecto tuyo que se pone a la par y te motiva para seguir respetando tus tiempos.

²⁵ Las reflexiones giraban en torno a diferentes tópicos relacionados, tales como: la incorporación de asignaturas específicas en diferentes tramos de la carrera, los modos de implantación de la transversalización en todas las asignaturas, modificaciones del plan de estudios. Estrategias de incorporación en los primeros años, para que los conocimientos de la perspectiva de género se de un modo gradual y progresivo, entre otras.

Mapa n° 2: Antecedentes e itinerarios teóricos

“(...) La esperanza no apunta solo o siempre hacia el futuro, sino que nos ayuda a seguir adelante cuando el terreno es difícil, cuando el camino por el que vamos nos hace más complicado avanzar. La esperanza nos apoya cuando tenemos que trabajar para que algo sea posible.”

Sara Ahmed, Vivir una vida feminista

2.1. Presentación

En el presente capítulo daré cuenta del estado de la cuestión, así como también del encuadre conceptual. Por lo que refiere al estado de la cuestión, fueron varios autores que han abonado a la elaboración de este; en un primer momento, cuando elaboré el proyecto se sustentó en trabajos que abordaban las trayectorias de formación de los estudiantes como también de graduados universitarios en relación al género y las sexualidades. Estos aportes me permitieron contextualizar que se estaba trabajando en relación al género en el ámbito universitario, además de poder pensar y problematizar en torno a mi propia investigación sobre qué quería investigar y cómo lo iba a realizar. Por otra parte, utilicé una tesina de grado que trabajaba con la mirada de los estudiantes en nuestra unidad académica, si bien ese trabajo estaba centrado en otro tema, me sirvió de referencia para reflexionar sobre cuestiones metodológicas, como también profundizó un supuesto, este consistía en que a medida que los estudiantes avanzan en la carrera se producen modificaciones a veces sustanciales, en el modo de comprender la realidad y esto se correspondía con los diferentes conocimientos que van adquiriendo tanto en el ámbito académico como por fuera de él. Este hallazgo aumentó mi interés por indagar sobre los puntos de inflexión-ruptura-hitos- bifurcaciones sobre la formación en general y sobre la perspectiva de género en particular.

En un segundo momento, luego de un proceso de reflexión en donde me preguntaba qué textos seleccionar para constituir el estado de la cuestión actual ya que la extensión bibliográfica disponible y leído era abundante, decidí elaborar algunos criterios de selección, tales como: que los escritos sean elaborados por profesionales del Trabajo Social, que aborden la perspectiva de género y la formación de grado, el año de publicación y el lugar geográfico desde el cual escriben, pues esto me permitió elaborar una hoja de ruta del tema.

En cuanto al encuadre conceptual, desarrollo las cinco categorías centrales que guiaron este trabajo; en primera instancia conceptualizo al género, luego me centro en perspectiva de género; para continuar retomo las conceptualizaciones en torno a la formación de grado y currículum, para finalizar con trayectorias educativas.

2.2. Caminamos, sin pensar en detenernos: hacia un estado de la cuestión

Antes de comenzar con los autores que constituyen el estado del arte, quiero manifestar que a partir de todos los textos leídos se puede evidenciar que la perspectiva de género/ enfoques de

género poseen una gran trayectoria tanto a nivel internacional como nacional, en relación a ello el retorno a la democracia en 1983 posibilitó diálogos fronterizos y un cruce significativo entre militancias y academia. En suma, nuestra disciplina (Trabajo Social) posee en el colectivo profesional precursoras que han planteado sus propios debates relacionados con el género. Más allá de todas las fronteras que ha recorrido la perspectiva de género tanto a nivel internacional, nacional, disciplinar y profesional; pude identificar en los autores leídas que existe una coincidencia relacionada con la identificación de que aún hay asuntos pendientes en las formaciones de grado en Trabajo Social. En este sentido, aquí voy a visibilizar dicha coincidencia.

Para iniciar, recupero el trabajo de Rotondi (2016) en el cual reflexiona en torno a la transversalización de los debates de género en las currículas de Trabajo Social, a partir de la revisión de sus propias experiencias laborales (docente e investigadora) en la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. En ese sentido, plantea que es un desafío constante abordar esta transversalidad, ya que eso implica una revisión de las prácticas docentes y una lectura crítica de los procesos del espacio laboral.

La autora expone tres recomendaciones posibles para problematizar en torno a la transversalización de la perspectiva de género en las currículas, entendiéndolas, a las recomendaciones más bien como pistas.

- a) La necesidad de formación sobre la problemática y la construcción de un posicionamiento profesional en el actual contexto social, político y educativo (la mirada estructural del problema de la subordinación de género).
- b) La búsqueda de una formación específica relativa a contenidos conceptuales, actitudinales, procedimentales que permitan construir propuestas y/ o definir objeto de intervención para construir estrategias de intervención con el enfoque de género (la mirada disciplinar y construcción de aportes particulares).
- c) El entrenamiento de una práctica profesional que permita debatir las marcas de género en el hacer y sus marcos (teóricos, ideológicos y técnicos). (Rotondi, 2016, p. 90)

En concordancia con lo expuesto, Rotondi (2016) explicita que hay que tener en consideración el posicionamiento político que tienen las currículas, entendiéndolo como carácter político la mirada que se tienen de los sujetos, las lecturas del contexto, de la estructura social, de la vida cotidiana, de las relaciones de clase, la mirada del otro, cómo se plantea el conocimiento, qué enfoques teóricos-epistemológicos proponen las currículas, entre otros.

Este escrito contribuyó en mi tesina de grado en el entendimiento de que para llevar adelante la transversalización de la perspectiva de género intervienen varias cuestiones a tener en cuenta: formación y actualización profesional, los modos en cómo se enseña lo

profesional/disciplinar, el carácter político de las currículas, cómo y de qué manera se incorpora el material bibliográfico, entre otras y que estas cuestiones no se dan de un modo natural porque existen resistencias, además habilitó pistas para tener en cuenta en el análisis de datos, tales como: en qué lugar de las currículas se encuentra el abordaje de género, cómo se ha enseñado la perspectiva de género, como también a visualizar si el contexto social ha influenciado en las trayectorias educativas de los estudiantes, entre otras.

Para continuar, recupero los aportes de las autoras Carmody et al. (2018). Ellas reflexionan sobre lo construido y lo pendiente en torno a los enfoques de género en la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). Las autoras enuncian marcas de origen y de referencia en este proceso de lo construido y lo pendiente. En este sentido, subrayan que la Facultad de Trabajo Social (FTS) se constituyó en una referencia en las temáticas de género, por sus extensas trayectorias en docencias, extensión e investigación.

En relación a lo construido las autoras exponen un mapeo de las investigaciones con enfoque de género en la FTS, asimismo manifiestan la incorporación de la perspectiva de género en la formación de grado (asignaturas, seminarios), como también en posgrado. La adscripción a esta perspectiva se replicó en tesis de grado, posgrados, trabajos finales de especializaciones, de la misma manera que en innumerables proyectos de extensión.

Más allá de lo construido, las autoras sostienen que un asunto pendiente para la consolidación de la perspectiva de género es la transversalización. En este sentido, manifiestan que es significativo el silenciamiento que sufre la categoría género a la hora de ser abordada en los contenidos de las distintas asignaturas que componen las currículas, además que el enfoque político y teórico de género se brinda al estudiantado de un modo opcional en la formación de grado. En concordancia con lo expuesto entienden que no se puede hacer caso omiso a esta perspectiva, ya que la 'cuestión de género' como desigualdad estructural nos permea, se corporiza a nuestros cuerpos, en nuestras normativas, en nuestras prácticas. Su transformación requiere por lo tanto de una mirada crítica y sólida conceptual, política y éticamente". (Carmody et al., 2018, p. 52).

Este escrito me permitió reflexionar acerca de que más allá de lo construido, de lo incorporado tanto en las currículas como en el aprendizaje que adquieren los estudiantes, hay asuntos pendientes en cuanto al género. En otras palabras, me permitió la interpelación en relación a las presencias- ausencias de estos aportes teóricos y cómo a pesar de las voluntades políticas y éticas, muchas veces adquiere un carácter subsidiario, opcional en las mallas curriculares. Asimismo, me permitió problematizar el entrecruzamiento de las trayectorias de militancias con las trayectorias académicas y ver como producto de este diálogo se generan cambios en las subjetividades.

Acto seguido, retomo los aportes de Roldán (2020), que presenta en el escrito los resultados de su tesina de grado. En el mismo trabaja las presencias-ausencias de los Feminismos del Sur en la formación de grado de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Mar del Plata. A partir de los datos obtenidos de sus tres unidades de análisis: estudiantes, docentes y programas de cátedras; puede afirmar que “las presencias de los Feminismos del Sur en el currículum explícito son mínimas” (Roldán, 2020, p.579), pero más allá de eso hay un incipiente tratamiento. Además, identifica una gran ausencia de los feminismos en general y en particular de los Feminismos del Sur en la formación de grado de Trabajo Social.

Este trabajo fue importante en esta investigación, ya que es el que más se aproxima a mi objeto de estudio. La autora trabaja desde el posicionamiento descolonial y los Feminismos del Sur, más allá del posicionamiento y recorte realizado por ella, la lectura de este trabajo incidió en varios aspectos. Generó aportes a partir de autores para la construcción del encuadre conceptual y relacionados con cuestiones que se vinculan con lo metodológico, es decir, permitió problematizar en torno al análisis documental que me propuse, incorporando aspectos que no había tenido en cuenta en un primer momento acerca del lenguaje inclusivo, así como también favoreció a la problematización sobre las guías de preguntas que realicé tanto en el cuestionario como en las entrevistas.

Por otra parte, me permitió acercarme de un modo incipiente a los Feminismos del Sur y a las teorías descoloniales que hasta el momento no conocía y reflexionar sobre que es posible pensar-hacer-sentir un Trabajo social otro. Esto tuvo repercusiones en mi proceso de iniciación en la investigación, en el sentido de que es posible pensar-hacer investigaciones que se corporizan, es decir, que lejos de ser neutrales son insoslayablemente implicadas, además de algún modo repercutió para que reflexione sobre la escritura que quería llevar adelante en este trabajo, ya que al inicio de este proceso no me sentía cómoda con las formas escriturales aprendidas en mi trayectoria, entendiendo asimismo que los modos de escribir son una apuesta política y que muchas veces generan resistencias.

Para continuar con este apartado, prosigo con los aportes de Giribuela (2020) que aborda ciertas características de las disidencias sexuales en Argentina desde tres perspectivas, realizando una vinculación con la formación disciplinar en Trabajo Social, dichas perspectivas son: socio-histórica, identitaria y formativa y las analiza a la luz de la noción de emancipación, las tres están interrelacionadas. Por el tema que me convoca, voy a puntualizar en la perspectiva formativa, recuperando algunos elementos de la perspectiva identitaria. En cuanto a la perspectiva identitaria, el autor manifiesta que en Trabajo Social la única identidad que se ha abordado como objeto de estudio es la disciplinar, es decir, la identidad profesional; sin embargo, hoy podría afirmarse que la

cuestión de la identidad/identidades es una temática recurrente tanto en la investigación como en la intervención profesional. En cuanto a las personas LGBTQI+²⁶, plantea que se constituyen en identidades ya que poseen características específicas, si bien algunas cuestiones fueron cambiando a lo largo del tiempo, presentan especificidades propias. En este sentido,

la orientación sexo-genérica contrahegemónica es un elemento que debe considerarse con otros, también determinantes, a la hora de pensar en la construcción de identidades, (...) es decir, cuando la identidad de género no es coincidente con el sexo asignado al momento de nacer, se requiere de un proceso de emancipación que no siempre es sencillo (Giribuela, 2020, p.142)²⁷.

En relación a la perspectiva formativa, el autor analiza las maneras en que se abordan y omiten los contenidos vinculados con las disidencias sexuales en la formación de grado de Trabajo Social, para ello tiene en cuenta dos criterios, uno que refiere a la transversalidad y otro basado en la particularidad de los contenidos. En consonancia, afirma que la cuestión de género y las disidencias sexuales está instalada en la agenda académica hace un largo tiempo. En este sentido, Trabajo Social no está exento de estos debates, aunque, si bien tiene una fuerte presencia en ámbito de la investigación, no se da del mismo modo en el campo formativo disciplinar, es decir, en las aulas. En relación con eso, cuando se imparten estas perspectivas es por una voluntad política de quienes enseñan y no por un requerimiento curricular. Por estos motivos, estas perspectivas se constituyen en una asignatura pendiente en cuanto al desarrollo exhaustivo, conceptual, actitudinal y procedimental.

Además de lo expuesto, el autor plantea que existen diversos contenidos tales como: vida cotidiana, necesidades, cuestión social, entre otros, que se abordan y analizan en diferentes asignaturas, seminarios a lo largo de toda la formación en donde se plantean diferentes posturas epistemológicas, teóricas y políticas, es decir, se los trabaja en profundidad y esto no depende del interés de quienes dictan las clases, sino que es parte del currículum prescriptivo. Si bien el abordaje en profundidad de estos contenidos se tiene que desarrollar de esa manera porque se constituyen como centrales para el ejercicio profesional, esto lleva a problematizar la transversalización, ya que cuando se discute la misma, el argumento se vuelve selectivo, esto quiere decir que no se aplica a todos los contenidos por igual sino que su aplicación es solo para algunos contenidos, mientras que otros quedan por fuera.

²⁶ Lesbiana, Gay, Bisexual, Travesti/Transexual/Transgénero, Queer, Intersex y el simbolo + refiere las personas asexuales, demisexuales, pansexuales, entre otras.

²⁷ las orientaciones sexo-genéricas contrahegemónicas refiere todas aquellas orientaciones que no son la hegemonía heterocis.

Este trabajo me resultó significativo, en primer lugar, porque el proceso de tesina atravesó momentos de luces, de sombras, subidas y bajadas; en ese sentido me encontré con el texto en un momento de sombra y en subida, entonces echó luz en relación a querer seguir investigando sobre el tema. En segundo lugar, los aportes del autor en torno a las identidades sexo-genéricas me animaron a incorporar las identidades de género en el cuestionario, ya que favoreció a poder comprender, un poco más, las implicancias de estas en las disidencias sexuales. Por lo que se refiere al abordaje de la formación, reforzó mi problematización en cuanto al currículum prescriptivo y proscriptivo, es decir, a las implicancias que tiene lo que está explícito en las currículas como lo que no está que se constituye como currículum nulo, como también sus consideraciones en torno a la transversalización; por un lado, porque abonó a la comprensión de aquellas posturas que no concuerdan con la transversalización de la perspectiva de género y por otro, a identificar cómo se manifiesta en las narraciones de las trayectorias educativas de los estudiantes.

Para finalizar, recupero los aportes de Lara et al. (2021). Las autoras en el escrito reflexionan sobre las concepciones y conocimientos con que los trabajadores sociales abordan problemáticas de género, focalizando en el lugar que ocupan los saberes adquiridos en la formación de grado. En ese sentido indagan sobre el lugar que debe reconocérsele a la universidad y especialmente a la carrera de Trabajo Social como formadora en perspectiva de género y feminismos, como también otros espacios que faciliten la formación de estas miradas.

Las autoras (Lara et al., 2021), a partir de las encuestas realizadas a las profesionales pudieron observar que, al reflexionar sobre sus trayectorias educativas, más de la mitad relevadas no recuerda haber tenido formación en género mientras que el restante recuerda haber tenido pero no de un modo transversal, sino a partir de asignaturas puntuales. En ese sentido, todas las encuestadas consideran importante que la universidad y específicamente la formación de grado impartan conocimientos sobre género y feminismo; mientras que algunas entrevistadas manifestaban que esos contenidos se debían dar de forma transversal, otras exponían que se debían abordar de un modo específico, es decir, en asignaturas propias. Pero todas concordaban en la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en la formación de grado en Trabajo Social. Otro dato significativo que exponen las autoras es que por fuera de las instituciones educativas formales o los espacios laborales las profesiones reconocen el accionar de distintas organizaciones como de sujetos que propician capacitaciones y reflexiones en torno a la perspectiva de género y los feminismos, en otras palabras, estos espacios considerados no formales son lugares en donde se adquieren conocimientos y abonan a una formación en género. Para finalizar, manifiestan que “el trayecto universitario es clave para cuestionar las nociones del sentido común, ir más allá de lo evidente y descifrar la complejidad de los procesos sociales” (Lara et al., 2021, p. 92).

Este escrito contribuye a mi tesina porque aborda desde las trayectorias educativas y profesionales la formación de grado que tuvieron las encuestadas. En este sentido, se puede visualizar presencias- ausencias en esos procesos formativos y cómo esto abona o dificulta al ejercicio profesional. Este artículo me hace problematizar en torno al análisis de datos en lo que refiere a la existencia o no de materias específicas que aborden la perspectiva de género, también a poder identificar si les estudiantes consideran que hay correlación con los conocimientos sobre género y el ejercicio profesional.

Para finalizar, cada uno de los textos seleccionados me permitieron identificar que más allá del lugar desde dónde se escriba, el año de publicación, los recorridos de los autores existe una coincidencia, la misma refiere que independientemente del amplio recorrido que existe en relación a los enfoques de género que se materializan en investigaciones, congresos, jornadas debates, paneles, entre otros; aún podemos identificar asuntos pendientes en las formaciones de grado en Trabajo Social, si bien existen avances, no son suficiente y esto tiene que ver con la resistencia que hay para incorporar estos saberes. Todos estos aportes permitieron que reflexione acerca de qué pasa en nuestra unidad académica respecto a la perspectiva de género, asimismo reforzaron mi posicionamiento de trabajar con las trayectorias educativas, ya que les estudiantes tienen mucho para decir respecto de la formación.

2.3. Entre el género y la perspectiva de género²⁸

Aquí trabajé algunas consideraciones teóricas en torno a la conceptualización del género y la perspectiva de género, estas tienen sus fundamentos en las teorías feministas; es pertinente mencionar, que ambas categorías/conceptos son polisémicas y están en constante revisión. Esta investigación no está centrada en identificar y analizar las genealogías de disputas teóricas en lo que refiere a dichos conceptos, puesto que exceden a los objetivos planteados y a mi recorrido como investigadora, sino que pretendo trazar algunos recorridos posibles para su comprensión.

2.3.1. Posible recorrido en torno al género

La autora Marta Lamas (2013) señala que la categoría género encuentra sus antecedentes en Simone de Beauvoir que en el libro *El Segundo sexo* (1949) hace la primera declaración sobre el género. En este sentido, a partir de las reflexiones que se derivaron de esa emblemática obra se generaron las bases para las investigaciones feministas posteriores. En concordancia con lo mencionado, el género como categoría encuentra su auge en el feminismo de los años setenta en los países angloamericanos, luego su circulación tiene una repercusión global; por consiguiente, cuando

²⁸ Para más información sobre conceptualizaciones y debates, ver: Dorlin (2009), Lamas (2013), Hawkersworth (1999), Casal (2022).

se lo traduce al español comenzaron algunas controversias, ya que en el castellano el término género posee una singular polisemia.

Ahora bien, a partir de la obra de Beauvoir las feministas de los años '60 y '70 identificaron una potencia en la distinción entre sexo y género, en donde el sexo sería el atributo biológico, es decir, un atributo dado en donde se hacía la distinción entre macho- hembra, mientras que el género sería más bien una construcción social, cultural y simbólica del sexo; en este sentido, el género se iría construyendo a partir de los procesos de socialización que se enmarcan desde el nacimiento y varían en cada momento histórico; en otras palabras, la diferenciación entre sexo y género supone que "los cuerpos nacen sexuados, es decir, vienen a este mundo como machos o hembras y que sólo por un proceso de socialización, históricamente variable, son constituidos respectivamente como varones y mujeres" (Mattio, 2012, p.88). Si bien esta conceptualización fue un gran avance para poder comprender algunas desigualdades, opresiones, sujeciones que sufrían las mujeres, no incluía a todas las mujeres y generaba nuevas formas de exclusión y jerarquización dentro del feminismo. Esto se debe a lo que Butler denomina como perspectiva heterocentrada, que refiere a que

- (1) el binarismo de género - varón/ mujer- tiene como correlato indiscutible la diferencia sexual biológica - macho/hembra-;
- (2) hay una relación causal o expresiva entre sexo/género/ deseo -si se nace macho, entonces se es varón, por consiguiente, se desea a mujeres; o bien, se nace hembra, entonces se es mujer, por consiguiente, se desea varones-;
- (3) se propone una coherencia o unidad interna entre sexo/género/ deseo que requiere de una heterosexualidad estable y de oposición (Butler, 2001 en Mattio, 2012, p.89).

Esta perspectiva heterocentrada funciona como una matriz que opera como "un marco u horizonte en el que los cuerpos son leídos y significados, y a partir de la cual se regulan los modos disponibles y viables de vivir y actuar como mujeres o como varones" (Mattio, 2012, p. 90). Judith Butler propone una nueva conceptualización del género que es la performatividad del género, la misma implica que "toda actuación - performance- de género no es más que el efecto de un conjunto de significados establecidos socialmente" (Mattio, 2012, p.91), en otras palabras, la performatividad refiere a los efectos que produce el discurso en las personas en tanto práctica referencial y reiterada que se da en una sociedad.

Como puede verse, la categoría género, dentro de las teorías feministas, va adquiriendo diversas conceptualizaciones y difieren unas de las otras porque hacen énfasis en diversos aspectos; es por esto que se lo puede considerar un concepto poroso, vivo, siempre en revisión, lo que no le quita su potencialidad como categoría analítica que permite analizar, identificar, describir las desigualdades, opresiones, violencias que de maneras singulares vivimos las mujeres y las disidencias sexuales. Es decir, el género vino a desnaturalizar lo dado como natural, a cuestionar

cómo opera en las subjetividades la cisheteronorma²⁹, a interpelar las concepciones universalistas de lo que deben significar las feminidades y masculinidades.

Lo que es importante remarcar es que más allá de las conceptualizaciones feministas a las que se adhiere, el género como categoría analítica ha favorecido a desnaturalizar y cuestionar aquellas diferencias que se consideraban naturales por el hecho de ser mujer o varón y por consiguiente cómo vivir las feminidades y las masculinidades, además posibilitó escenarios menos discriminatorios y un horizonte—democratizador respecto a las mujeres y disidencias sexuales, asimismo propició una serie de conquistas en materia de acceso a derechos.

Como puede verse, el género no sólo es la construcción social, cultural y simbólica establecida sobre la diferencia sexual, asimismo es una categoría analítica que permite mapear, desnaturalizar, visibilizar las normas que pautan la vida social, poner nombre a las discriminaciones, violencias y opresiones que genera el patriarcado³⁰. Además permite dar cuenta de cómo las representaciones hegemónicas y de poder de cada sociedad -en cada momento histórico- organizan el mundo de la sexualidad, los deseos, los afectos, la subjetividad, los roles sociales, entre otras. Del mismo modo, posibilita vislumbrar cómo el discurso produce efecto en los cuerpos y subjetividades de las personas; esto se debe a que los cuerpos y significados son leídos a partir de una matriz de inteligibilidad. “De tal modo, aquellos cuerpos, géneros o deseos que transgredan de alguna manera los modelos regulativos que la matriz impone, están expuestos a las más diversas formas de sanción social - burlas, persecuciones(...) falta de reconocimiento (...), e incluso, la muerte-” (Mattio, 2012, p. 90).

2.3.2. ¿Perspectiva de género?

Aquí conceptualizaré la perspectiva de género y explicitaré la noción de transversalización, ya que esta es un componente orientado a proponer formas de implementación de la perspectiva de género en la formación profesional. Antes de comenzar con dicho desarrollo, es oportuno mencionar que en este trabajo utilizo perspectiva de género y enfoque de género como expresiones sinónimas.

La perspectiva de género se basa en las teorías feministas. Dicha perspectiva, en líneas generales, es un concepto poroso que posibilita un modo particular de mirar, leer, comprender,

²⁹ Opera fijando roles, conductas e identidades enmarcadas en la heterosexualidad, generando así juicios de valor y rechazo hacia otra persona que no se identifique con esta orientación sexual o identidad de género; en otras palabras, la cisheteronorma asume que lo “normal” es ser una persona cis (se identifica con el sexo/género que le fue impuesto al nacer) y heterosexual.

³⁰ En las teorías feministas, se han producido grandes teorizaciones respecto a dicho concepto. En términos generales se lo puede entender como,

un sistema de relaciones sociales sexo-políticas jerárquicas que crean desigualdad basadas en diferentes instituciones y en la solidaridad intercalases e intragénero entre los varones quienes como grupo social y en forma individual y colectiva, oprimen a las mujeres también en forma individual y colectiva y se apropian de sus fuerza productiva y reproductiva, de sus cuerpos y sus productos, ya sea con medios pacíficos o mediante el uso de la violencia. (Fontenla, 2019, p. 211)

analizar la realidad social; siguiendo a Levín (2014), consiste en un sistema de conocimiento y como tal posibilita un análisis crítico de la realidad dado que compromete una mirada del mundo más amplia, diversa e inclusiva y se sustenta en los Derechos Humanos. Asimismo, permite otras maneras de nombrar lo ya conocido-lo ya vivido como también hacer manifiesto aquello que se encuentra oculto y otorgarle significados otros (Lagarde, 1996); a su vez es una herramienta política que permite develar las diferencias, desigualdades, además de comprender por qué determinadas situaciones acontecen de una u otra manera y propicia la orientación de cómo accionar para brindar respuestas más justas (Levín, 2014); en efecto, hace visible cómo interviene el poder. En concordancia con lo desarrollado, la perspectiva de género

implica reconocer la diferencia sexual; comprender que en las relaciones de género interviene el poder (distribuido de manera desigual entre unos y otras, resumido en la noción de patriarcado) y que ellas son construcciones sociales e históricas que impactan en la subjetividad de las personas y actúan en todas las instituciones y organizaciones de la sociedad (pertenezcan a las consideradas esferas “públicas” o “privadas”) (Tarducci y Zelarallán, 2016, p. 26).

Como se puede observar, la perspectiva de género como sistema de conocimiento es una categoría analítica pero no se reduce solamente a eso, sino que también es “una estrategia metodológica, un principio ético-político y un modelo de intervención social” (Guzzetti, 2021, p. 28). Al mismo tiempo es un modo de vida, puesto que, siguiendo a Lagarde (1996), cada persona tiene una concepción del mundo, de los modos de vivir la vida, de los valores que se adscriben a la cosmovisión de género que se tenga; por lo tanto la perspectiva de género favorece a desandar las subjetividades, los entendimientos del mundo que fueron adquiridos en el proceso de socialización. Por lo tanto, implica una ruptura/quiebre, cambios personales, íntimos, una reconfiguración de lo que soy-somos; estos cambios no se dan de una vez para siempre, ni son automáticos, pues todo lo contrario, generalmente se dan de un modo gradual y controversial.

Hasta el momento manifesté las huellas teóricas referidas a género y perspectiva de género. Para continuar voy a explicitar el concepto de transversalización de la perspectiva de género. Esta implica “la institucionalización de lineamientos rectores para propiciar y materializar relaciones de igualdad entre los seres sexuados que, lejos de “compartimentarse” o de restringirse a nichos de tratamientos específicos (Caballero Álvarez, 2011), atraviesan y permean el tejido del acontecer universitario” (Carmody et al., 2018, p.50); en otras palabras, la transversalidad es una crítica al androcentrismo y asimismo se establece como un modo de dar respuestas a los fenómenos sociales que involucra abordajes interdisciplinarios (Morandi y Vilamajó, 2010). Para sintetizar, la transversalización implica que los enfoques de género permeen la malla curricular, es decir, que

atravesen los planes de estudios y, por consiguiente, a todos los programas de cátedras/plan de trabajo docente y que no quede marginado a buenas voluntades como tampoco al tratamiento específico en una asignatura optativa/electiva; al mismo tiempo es una aceptación, reconocimiento institucional, académico y una fuerte apuesta ética- política.

2.4 Adorable puente: formación y currículum

Aquí conceptualizaré la formación de grado de Trabajo Social y el currículum. Ambas categorías, como mencioné al inicio del capítulo, se constituyen en mi marco referencial en este trabajo, puesto que, a mi criterio, no se puede pensar la formación de grado sin el entendimiento de las implicancias del currículum pues en esta intervienen factores y actores que se presentan en una trama vincular compleja. En este sentido cuando me refiero al Trabajo Social lo entiendo desde un enfoque de derechos como lo sostiene el perfil profesional, las organizaciones profesionales y las regulaciones normativas.

2.4.1 Orientación sobre la formación de grado

La categoría formación, al igual que muchos términos, se la considera polisémica puesto que aloja una variedad de sentidos, disputas históricas, políticas y hasta perspectivas contrapuestas; por ello se la suele adjetivar de diferentes maneras: formación de grado, formación profesional, formación académica, entre otras. La formación académica en Trabajo Social implicaría la formación de profesionales creativos, críticos y reflexivos, en este sentido se entiende a la formación como un proceso potenciador del pensamiento, que en definitiva aporte a la construcción de conocimientos por parte de los alumnos. En este proceso, entonces, la clave no sólo se focaliza en el aprendizaje de un contenido, sino también en los modos de aprender, de pensar y hacer. (Cazzaniga, 2007, p. 16).

Siguiendo a la autora, la formación se constituye en una práctica situada que colabora a preparar profesionales con capacidad intelectual, que respondan con entendimiento y compromiso al momento de actuar en las problemáticas sociales que cada momento histórico exige. Dicho de otro modo, la formación académica configura futuros profesionales que poseen una serie de conocimientos específicos y prácticas de aprendizajes que se brindan a lo largo de varios años y culmina esa etapa con un título habilitante. A partir de esto, puedo manifestar que la formación de grado en Trabajo Social brinda

conocimientos que deben posibilitar el desarrollo de una capacidad intelectual, capacidad de investigación e intervención, que permita entender los determinantes históricos y coyunturales que han influido en el desarrollo de la profesión, la capacidad de inserción social en la realidad concreta en la que se desarrolla el ejercicio profesional, la capacidad de

conocer, aprender y comprender las problemáticas sociales objeto de la intervención profesional (Rozas Pagaza 1990, en Cazzaniga, 2007, p. 16).

La formación de grado en Trabajo Social en Argentina, posee algunos consensos, estos se los conoce como: lineamientos curriculares básicos, con básico se está manifestando de aquellos saberes y problemáticas que indefectiblemente deben estar en los planes de estudios de la(s) carrera(s) de trabajo social, los cuales implican el conocimiento disciplinar y el hacer profesional; dichos lineamientos se proponen como el punto de partida para la formación. En consonancia con lo desarrollado hasta el momento, es oportuno expresar que la formación profesional en Trabajo Social posee tres dimensiones que se relacionan entre sí: ético-política, teórica- epistemológica y la operativo-instrumental y tiene como eje estructurador la intervención social/profesional reafirmando la unidad conocimiento-acción, es decir, que la teoría y la práctica no se deben entender por separados³¹; estos son algunos de ellos³².

2.4.2 Sentidos sobre el currículum

Cuando se plantea la noción de currículum se puede visualizar que existe un consenso en el campo de las pedagogías críticas. A continuación, para introducirme a la cuestión del currículum voy a retomar a Alicia De Alba (1995), quien plantea que este es

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (p. 59-60)

En este sentido, me interesa el currículum en su carácter situado como fuente de elementos culturales, ya que esto implica que los mismos no son neutrales, ni ahistóricos, sino que producen y transmiten visiones del mundo en las cuales convergen diferentes intereses. En esta línea los

³¹ La relación teoría-práctica es uno de los grandes debates que se dan en Trabajo Social y existen diferentes posicionamientos al respecto. Si bien estos debates se retoman a lo largo de la formación y se enseñan desde el diálogo entre este binomio, como retomaré en las reflexiones finales, es posible señalar que de acuerdo al imaginario estudiantil en la actualidad aun permea y se sostiene esta escisión entre teoría y práctica.

³² Para mayor información se pueden consultar los documentos de discusión de la Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS) , como también en Acevedo, y Fuente.(2013).

currículum también producen ausencias y presencias, es decir, se elige qué se incorpora, qué no y cómo se incorpora lo que se introduce, estos tienen un componente fuertemente político y dan cuenta del estado de debate vigente respecto de un campo profesional disciplinar.

Las currículas de las licenciaturas en Trabajo Social estructuran y condicionan la realidad de cada aula, la identidad estudiantil y docente, la apropiación/construcción de determinadas formas de dar sentido a la profesión, la particular manera de significar al otro de la intervención, la conceptualización de fenómenos políticos que atraviesan el ejercicio cotidiano de la profesión (Hermida, 2014, p. 329).

Al respecto, Hermida (2014) retoma los aportes de Eisner (1979) sobre currículum explícito, implícito y nulo para vincularlos con los términos prescriptivos y proscripivos. En relación al currículum explícito, Hermida (2014) señala que son todos aquellos contenidos que se expresan explícitamente en los documentos, es decir, todo aquello que está escrito, que por esto se suele remitir como currículum prescriptivo; en tal sentido cuando se los analiza es posible identificar las perspectivas o enfoques que posee un plan de estudios o los programas. En cuanto al currículum implícito, es aquel que se conoce como oculto, es decir es el que opera en un contexto determinado pero no se expresa públicamente; este incorpora “aquellos contenidos que se persiguen, que se enseñan y que se aprenden sin estar abiertamente explicitados”(Hermida, 2014, p. 334), así como las relaciones que se dan, casi siempre asimétricas, entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, los modos de evaluar, las expectativas que se dan entre los sujetos del proceso educativo, entre otras. Finalmente, el currículum nulo es aquel que está conformado por todo aquello que no se enseña, en esta línea, es aquello que se proscribe.

Aquello que la escuela no enseña “puede ser tanto o más importante que aquello que enseña” (Eisner, 1979: 83 en Silva Avila, s/d). El currículum nulo tiene según Eisner dos dimensiones: 1) los procesos intelectuales que la escuela deja de lado, y 2) los contenidos o asignaturas que están ausentes en el currículum explícito. (Hermida, 2014, p.334).

Para concluir, retomé dichos aportes pues me permitieron visualizar y comprender que aquello que no está dicho, incorporado como contenido o que no se manifiesta en las fundamentaciones, evaluaciones, material bibliográfico, en los objetivos de trabajo y de formación también es parte del currículum y que detrás de cada ausencia hubo una decisión, pues todos ellos transmiten visiones del mundo. El currículum nulo tiene como potencial la interpelación a la formación de grado puesto que posibilita identificar los silencios, las rupturas, como también aquello que no se está enseñando.

2.5. Qué ves; cuando me ves: trayectorias educativas

La categoría trayectoria se constituye como polisémica pues acoge diferentes acepciones y se la emplea en diferentes disciplinas. En este sentido, en este trabajo retomé la categoría trayectorias educativas proveniente del campo de la Educación.

Para introducir(nos) al concepto, podemos señalar que una trayectoria es “un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento” (Nicastro y Greco, 2012, p.24); además en cada organización educativa cada sujeto se verá entramado e interpelado tanto por la biografía personal como también por la cultura, historia y los componentes cotidianos de cada institución y organización. Esto hace que la expresión de cada hecho educativo asuma diferentes rasgos, pero que presentan algunas regularidades según la organización.

En concordancia con lo expuesto, las trayectorias educativas también permiten considerar y reconocer todos aquellos ámbitos formativos por los cuales se van conformando las biografías y los recorridos de los estudiantes (el primer trabajo, variadas experiencias laborales, actividades y participación política, permanencia en instituciones educativas no formales, entre otras). Estas trayectorias educativas hacen referencia al conjunto de todos aquellos condicionantes (experiencias, saberes, etc.) que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones. (Bracchi, 2016, p. 7).

Como puede verse, en este trabajo hablo de trayectorias educativas en plural puesto que considero que no es posible pensarlas en singular y por consiguiente tampoco entenderlas como homogéneas, lineales o considerar que se replican en todos los estudiantes del mismo modo. Se trata de un camino que se recorre y se va construyendo en el acontecer universitario en el que influyen diferentes ámbitos formativos que intervienen en las biografías del estudiantado. Además, trabajar desde esta categoría posibilita la comprensión de cómo se ponen de manifiesto las formas de actuar, sentir, las expectativas y valores que se tienen, como también los modos de concebir la sociedad y las implicancias de los sujetos dentro de ésta. Todavía cabe señalar que, en las trayectorias, en algunas ocasiones, aparecen puntos de inflexión, rupturas, bifurcaciones, hitos que originan cambios significativos en la vida cotidiana de las personas (Genolet et al. 2009).

Mapa n° 3: En los pasillos de Trabajo Social se comenta

*Caminamos aunque sea con miedo.
Caminamos sabiendo que no hay verdades universales pero con la convicción
de que nuestras pequeñas narraciones sentipensadas
traspasan las ausencias, las aulas, los pasillos.
Caminamos entre utopías y recortes.
Caminamos entre dudas, pero con la certeza que la formación puede albergar
a todes, como también conocimientos más justos, democráticos e igualitarios.
Caminamos porque al fin de cuentas la formación es un viaje.
T. Michu, Relatos de viajes³³.*

3.1 Presentación

Este mapa sin imaginarlo se terminó constituyendo en la *ruta 40*, tanto por su extensión como por sus paisajes. Aquí se encuentran las huellas de conocimiento construido a partir del trabajo de campo y que dieron sustento empírico para el logro de los objetivos.

En una primera parada de esta “ruta” presentaré una caracterización de les estudiantes encuestades, a partir de una sistematización de los datos sociodemográficos y las trayectorias educativas que emergen. Asimismo, recupero a partir de las encuestas y de las entrevistas, las miradas de les estudiantes sobre la perspectiva de género, trayectorias educativas y formación de grado.

En una segunda estación, analizaré los programas del área de Trabajo Social de acuerdo a las variables ya señaladas y en diálogo con los aportes de les estudiantes recabados en las entrevistas realizadas.

En la tercera parada, compartiré los datos de las entrevistas semi-estructuradas realizadas, recuperando los puntos de inflexión en torno a la perspectiva de género en las trayectorias educativas que les estudiantes identifican. Para finalizar, manifiesto los aportes obtenidos a partir de las entrevistas que refieren a las presencias- ausencias de la perspectiva de género en la formación de grado.

3.2 Recorriendo los pasillos para (re)conocernos. Primera aproximación analítica

Comenzaré por referir a una primera caracterización de les estudiantes encuestados, lo que me permitió tener un primer acercamiento a la población estudiantil que fue partícipe de esta investigación, es decir, siguiendo a Bracchi (2016), me permitió reconocer todos aquellos ámbitos de formación (formal/informal) que van moldeando-subjetivando las biografías y los recorridos que realizan les estudiantes como las experiencias laborales, actividades y participación política, entre otras.

³³ Este escrito lo elaboré a partir de los sentires y reflexiones del trabajo de campo; el mismo surge a partir de la rumiación constante de cómo arrancar a escribir el capítulo de análisis.

La población estudiantil encuestada fueron estudiantes avanzadas de la carrera que se encontraban cursando TSyCD y Seminario de Tesina en el año 2022, y el número total de respuestas fue de cuarenta y dos. La selección de ambas asignaturas se debe a que corresponden al segundo ciclo (5to año) por tal motivo les estudiantes han recorrido gran parte del plan de estudios y en muchas ocasiones el Seminario de Tesina es la única materia que les queda por cursar³⁴. Los ejes que estructuraron a la encuesta fueron: datos sociodemográficos, perspectiva de género y trayectorias educativas, formación de grado y participación en diferentes espacios.

En esta parada, presento una sistematización de los datos sociodemográficos, los cuales me permitieron conocer e identificar cómo estaba conformado el grupo estudiantil que participó.

Para la confección de este inciso de la herramienta tuve como base el Documento de trabajo INDEC n°25, a tal efecto las opciones de respuestas eran: mujer, mujer trans/travesti, varón, varón trans/ masculinidad trans, no binarie, otra, prefiero no contestar; la orientación sexual no se contemplaba en la encuesta, dicha aclaración corresponde a que incorporé la denominación varón gay ya que el estudiante hizo la observación en el cuestionario entregado y por las respuestas posteriores que realizó puedo deducir que es por una reivindicación política, ya que pensar “la construcción de una identidad signada por la orientación sexo—genérica diferente de la asignada por default social, la heterosexual, es en sí mismo un acto de emancipación” (Giribuela,2020, p.142).

En relación con la identidad de género, como puede verse en el gráfico N° 1, está compuesta por el 86% de mujeres, un 7 % varones, 2% otra, 2% no binarie, 2% varón gay, por lo que refiere a mujer trans/travesti y varón trans/ masculinidad trans es de 0%.

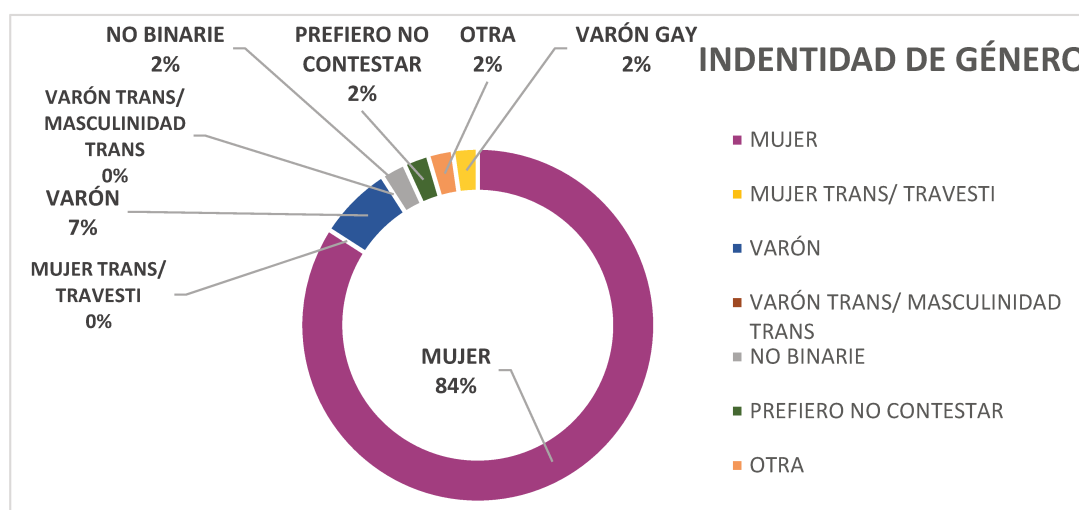


Gráfico n°: 1. Identidad de género. Fuente: autoría propia, en base a encuestas. Datos expresados en porcentajes.

³⁴ Nuestro plan de estudios permite, a partir de las correlatividades y su diseño que los estudiantes podamos transitar la formación a criterio de cada uno y la aprobación de la tesina de grado no se constituye como la última asignatura, es decir, los estudiantes nos podemos recibir con otras materias aunque, en líneas generales, por los tiempos que lleva el proceso de escritura termina sucediendo que el Seminario de Tesina sea la última asignatura.

Además de la identidad de género, el resto de los datos que componen el eje sociodemográfico me permitió observar la heterogeneidad de la población estudiantil que fue parte de esta investigación. En este sentido he podido identificar a partir de las encuestas que en torno a algunas trayectorias se puede diferenciar lo que Terigi³⁵ (2014) denomina trayectorias teóricas y trayectorias reales; en relación a la primera, son aquellas en donde el recorrido se realiza en una sucesión lineal prevista por el sistema educativo en los tiempos marcados por éste. Aquí les estudiantes ingresan a una edad establecida, transcurren las asignaturas del modo esperado y tienen una duración estandarizada, en otras palabras, es el recorrido esperado según lo plantea el sistema educativo, en los tiempos que este estandariza, además estas trayectorias se vinculan con los supuestos didácticos y pedagógicos que se establecen en los currículums. Las trayectorias reales, por otra parte, son aquellas que contemplan las discontinuidades y rupturas, pues los itinerarios de los estudiantes no siempre siguen el surco diseñado por el sistema. En estas trayectorias se puede observar cómo ellos llevan adelante sus recorridos académicos y que estos están atravesados por diferentes circunstancias y decisiones. En este sentido, en los estudios universitarios “aún se espera que las trayectorias sean teóricas y entonces los dispositivos institucionales funcionan de ese modo” (Quiroga et al., 2020, p.417). Siguiendo a las autoras, se espera que los estudiantes cursen todas las asignaturas, las regularicen, promocionen y transiten las materias necesarias para entender las que siguen. Las trayectorias teóricas distan mucho de lo que sucede en las aulas, como expondré a continuación.

En cuanto a las edades de los estudiantes, estas van desde los 22 a los 44 años, a esta diversidad de edades las sistematicé en diferentes rangos etarios. Para esto tuve en cuenta aquellas edades que se acercaban a las trayectorias teóricas, es decir, que habían ingresado con 18 años y llevaron la carrera en los tiempos estipulados, para luego elaborar rangos que se vayan distanciando de este ideal de trayectorias (Ver gráfico n°2). En este sentido, el 38% de estudiantes se encuentra dentro del rango de las edades de 22 a 23 años, grupo que pertenecería a las trayectorias teóricas, mientras el 36% se encuentra en el rango de 24 a 27 años y el 26% entre los 28 y los 44 años.

³⁵ Flavia Terigi, en sus diversos escritos habla de trayectorias educativas entendiéndolas como aquellos recorridos que hacen los sujetos en un sistema escolar y los vincula con las expectativas que presume el diseño de dicho sistema. En concordancia con eso, la autora, encuadra a estas trayectorias educativas en el nivel primario como secundario, sin embargo a partir del uso de la analogía es posible pensar las trayectorias teóricas y las trayectorias reales en el sistema universitario.

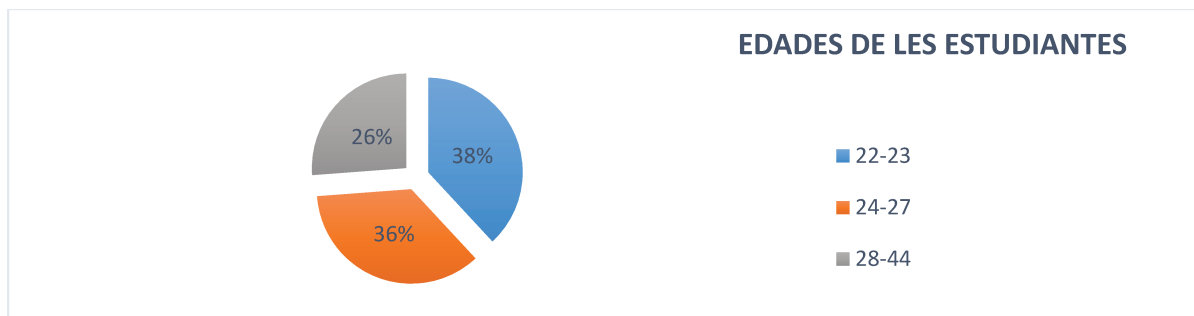


Gráfico n°: 2. Edades de estudiantes. Fuente: autoría propia, en base a encuesta. Datos expresados en porcentajes.

Por lo que refiere a los años de ingresos de los estudiantes a la Universidad, estos van del 2007 al 2021 (el ingreso último se debe a un cambio de unidad académica), como puede verse en el gráfico n° 3.

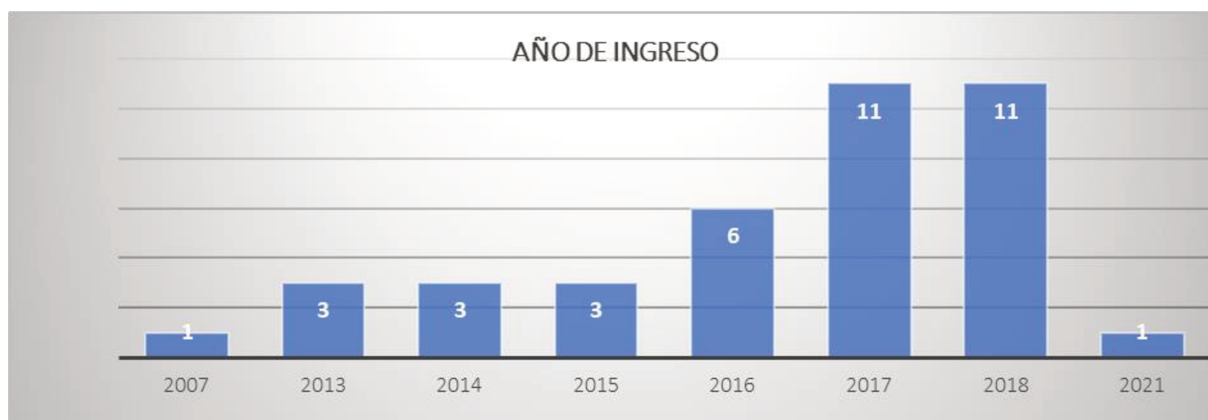


Gráfico n°: 3. Año de ingreso. Fuente: autoría propia, en base a encuestas. Datos expresados en números.

Aquí se puede contemplar que los años 2017/ 2018 poseen el mayor número de estudiantes ingresantes con once cada uno, estos años con mayor cantidad de ingresos serían los que se acercan a las trayectorias teóricas mencionadas anteriormente. Luego va descendiendo a partir del 2016 con seis, 2013/14/15 con tres estudiantes cada uno y 2007/2021 con un estudiante. A partir de las edades y los años de ingreso puedo inferir que al estudiantado participante le lleva como mínimo entre seis-siete años y como máximo diez años terminar la carrera. Las personas que ingresaron en el año 2018 llevaban la carrera al día, pero esto no significa que se reciban en los cinco años estipulados por el plan de estudios, puesto que de veintitrés estudiantes que cursaban la asignatura TSyCD, el 61% no cursaba el seminario de Tesina, mientras que el 39% sí y como mencioné anteriormente estas son anuales en 5to año. Esta aproximación al cálculo del tiempo mínimo y máximo que le lleva a los estudiantes la carrera tiene como finalidad contextualizar por qué sostengo que en la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la

Universidad Nacional del Litoral, no existen (en el periodo de estudio de esta investigación) trayectorias teóricas en el sentido exacto de su definición, sino un acercamiento a esta.³⁶

Además de lo expuesto, otra variable que tuve en consideración fue si habían estudiado una carrera previa, en este sentido más de la mitad (el 62%) respondió que no, mientras que el 38% respondió que sí. Aquellos estudiantes que estudiaron otras carreras previas, manifestaron que la dejaron en los primeros años o en los últimos años, en este sentido las diferentes carreras que este grupo de estudiante transitó se compone de la siguiente manera: 57% Abogacía, 19% Psicología, 6% Medicina y 2% otras carreras (Ing. Química, Prof. Historia, Ciencias Políticas).

Por otra parte, indagué sobre el lugar de procedencia. Los estudiantes son mayoritariamente de la provincia de Santa Fe (tanto de la ciudad de Santa Fe como de otras localidades del Gran Santa Fe); seguido se encuentra Entre Ríos (Paraná y también ciudades de diferentes puntos de la provincia), luego se referencia la provincia de Córdoba (una localidad al Noreste) y Salta (Suroeste).

Como señalaba líneas arriba, a partir de toda esta información pude visualizar la heterogeneidad estudiantil puesto que hay estudiantes que ingresaron con la edad esperada y transcurrieron hasta la cursada de TSyCD en los tiempos establecidos, pero también están quienes presentan discontinuidades y/o rupturas en sus itinerarios universitarios, es decir, no siguen el camino establecido por el sistema. En la unidad de estudio de esta investigación las trayectorias teóricas difícilmente se concretan como tal por las cuestiones que manifesté al inicio del apartado, como también se da la situación de los estudiantes que trabajan, tienen personas a cargo, entre otras ocupaciones que implican tiempo y dedicación.

En concordancia con lo anterior, otro eje que tuve en consideración para este acercamiento fue la participación en espacios intra/extraacadémicos (ver gráfico n°4):

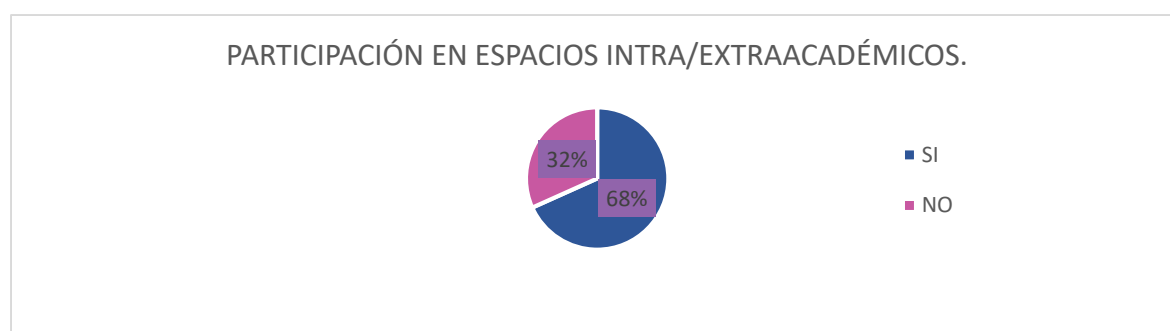


Gráfico n°: 4. Participación en espacios intra/extraacadémicos. Fuente: autoría propia, en base a encuestas. Datos expresados en porcentajes.

Como se puede observar el 68% contestó que sí, mientras el 32% que no. Por lo que se refiera a los espacios de participación estos se conforman de la siguiente manera (ver gráfico n° 5):

³⁶ La duración de la carrera es un tema de investigación en sí mismo, que en este trabajo no se abordará exhaustivamente, como mencioné su finalidad es la contextualización. Sin embargo, dicho tema se puede abordar en futuras investigaciones.

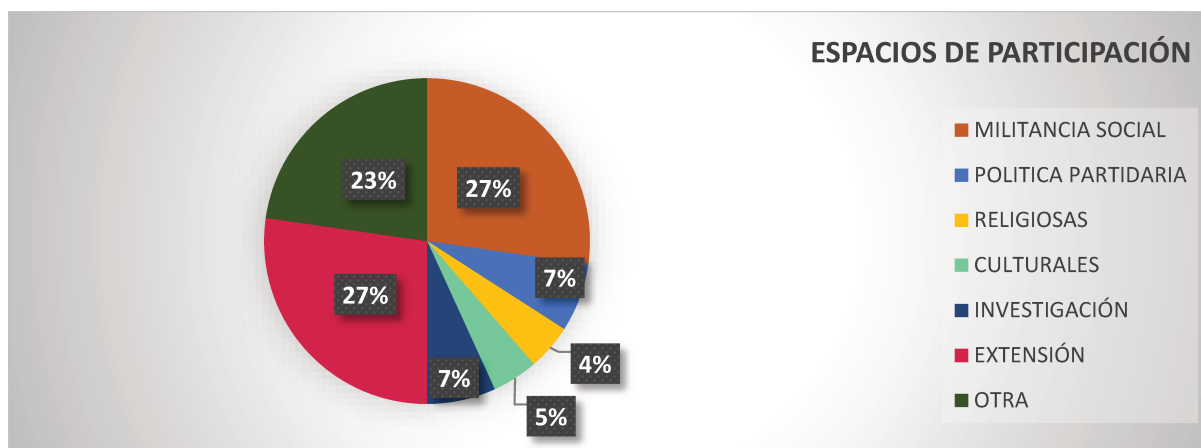


Gráfico n°: 5. Espacios de participación. Fuente: autoría propia, en base a encuestas. Datos expresados en porcentajes.

De este modo se puede visualizar que el 27% corresponde a la militancia social, el 27% participa en proyectos de extensión, el 23% en otras actividades, mientras el 7% en política partidaria, el 7% investigación, el 5% en actividades culturales y el 4% en actividades religiosas. En relación a esto, el 50% manifestó que el involucramiento en los espacios de participación fue activamente, el 32% moderado, el 4% leve y el 4% restante no contestó.

En resumidas cuentas, este acercamiento a los estudiantes me permitió identificar cómo se compone y el porqué de la heterogeneidad así como también aproximarme a aquellos recorridos que transitaron desde el ingreso a la carrera de Trabajo Social, ya que como mencioné al inicio, estas participaciones me permitieron reconocer los diferentes ámbitos de formación que inciden en las trayectorias estudiantiles. Este ¿quiénes son y qué hacen?, favoreció a contextualizar el resto de las respuestas que brindaron en la encuesta.

3.2.1 Entre el pasillo y el aula: debatiendo entre compañeros

Precedentemente (re)conocí a los estudiantes de esta investigación. Aquí trabajaré con las miradas que ellos tienen acerca de la perspectiva de género en la formación de grado a partir de sus trayectorias estudiantiles. Para ello, tuve en consideración los ejes que incluí tanto en la encuesta como luego en las entrevistas: por un lado, perspectiva de género y trayectorias educativas y por el otro, formación de grado; en este sentido analizo los datos obtenidos en ambas técnicas, es decir, los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos de las encuestas y los cualitativos de las entrevistas.

En relación al primer eje: perspectiva de género y trayectorias educativas, les pregunté en la encuesta acerca de si escucharon hablar de la perspectiva de género en algún espacio académico y en qué espacios; si cursaron alguna asignatura que aborde expresamente la perspectiva de género; cuándo se encontraron por primera vez con los estudios de género o los feminismos y una breve información de ese encuentro y, por último, si recordaban algún texto/video/marcha entre otras que haya sido significativo en sus trayectorias para comprender/valorar/ profundizar la perspectiva de género en Trabajo Social y en la vida cotidiana de las personas.

por las optativas y las electivas; las nombradas aquí fueron: el Seminario de Feminismo y Trabajo Social, Género y Derecho, Seminario Relaciones de género: Problematizaciones desde los Feminismos y el Trabajo Social³⁸ y Criminología.

Luego con un 7,10% se encuentran las jornadas académicas (congresos, foros, etc). Seguidamente con un 4,5%, se encuentran los debates con compañeros, los pasillos/ patios y el aula; por lo que refiere a dichos espacios es pertinente subrayar lo siguiente: por lo que refiere al aula, fueron les estudiantes que lo identificaron de ese modo, en este sentido hago una diferenciación con las asignaturas (generales y específica) porque entiendo que el aula es “un territorio de intervención particular, de creación de propuestas pedagógicas sobre un *saber/hacer profesional*; aulas atravesadas por las desigualdades de nuestros tiempos y colmadas de las diversidades de quienes las habitamos” (Becerra, 2020, p.7). En cuanto a los pasillos/patios y debates con compañeros, no resulta significativo en cuanto a porcentaje, pero luego cuando triangulo con los datos de las entrevistas estos adquieren otros significado.

En menor reconocimientos con un 2,3%, están las charlas propuestas por el centro de estudiantes, por la carrera, ámbitos de la FCJS (constituida por la carrera de Abogacía Y Trabajo Social, además Trabajo Social comparte asignaturas con Abogacía.), espacios de Investigación Social (proyectos de investigación y tesinas). Como también el espacio taller, que de acuerdo con el plan de estudios constituye la “instancia de resignificación del trabajo en el espacio de campo, donde entran en juego las diversas experiencias, miradas y lecturas, favoreciendo la construcción colectiva del conocimiento, promoviendo un pensamiento crítico ante la complejidad social” (Plan de Estudios, 2010, pp. 13-14). En suma, también se encuentra dentro de este porcentaje el espacio de trabajo de campo y/o los centros de práctica, que, tomando aquí también el plan de estudios, se refiere al “espacio de formación que posibilita transitar experiencias en potenciales ámbitos de intervención profesional. Es un espacio que genera condiciones específicas de la intervención profesional” (Plan de Estudios, 2010, p. 14). Para finalizar, se mencionan en un 1,1% los baños, materiales de estudios, posteos web y proyectos de extensión.

Respecto al abordaje explícito de la perspectiva de género en alguna asignatura cursada; por un lado, el 66% respondió que sí. Señalando mayoritariamente a materias específicas (optativas y electivas, tales como: Seminario de Feminismo y Trabajo Social, Género y Derecho – estas fueron las más nombradas-, Seminario Relaciones de Género: Problematizaciones desde los feminismos y el Trabajo Social, Criminología y Feminismos en el ámbito de la Salud). En menor medida se

³⁸ En la licenciatura, hasta el momento de redacción de esta tesina, no existen dos seminarios optativos sobre género-feminismos; el seminario Relaciones de Género estuvo en vigencia hasta inicios del 2018 y luego por decisiones políticas-económicas lo retiraron de la oferta académica de los seminarios. Luego en el año 2018 y/o 2019 incorporan el seminario de Feminismos y Trabajo Social, ya que el cuerpo estudiantil demandaba tener un seminario de género/feminismos.

identificaron materias de cursado obligatorio (Antropología, Epistemología, Ética, Seminario de Ambiente y Sociedad, TSyCD, Trabajo Social y Familia, Sociología de las Sociedades Contemporáneas, Trabajos Sociales y Seminario de Diseño de Tesina).

Dichos datos son significativos, ya que los abordajes transversales de la perspectiva de género se obtuvieron en las asignaturas específicas y estas las elijen los estudiantes de acuerdo a sus intereses e inquietudes por lo tanto puedo inferir que consideran indispensable el conocimiento de la perspectiva de género en su formación y que al no ser suficientes los contenidos que se brindan en las asignaturas obligatorias recurren a dichas materias. Por otro lado, el 34% respondió no haber cursado alguna asignatura que aborde explícitamente la perspectiva de género.

El siguiente punto a tratar es: cuándo se encontraron por primera vez con los estudios de género o con los feminismos. Ver gráfico n° 7.

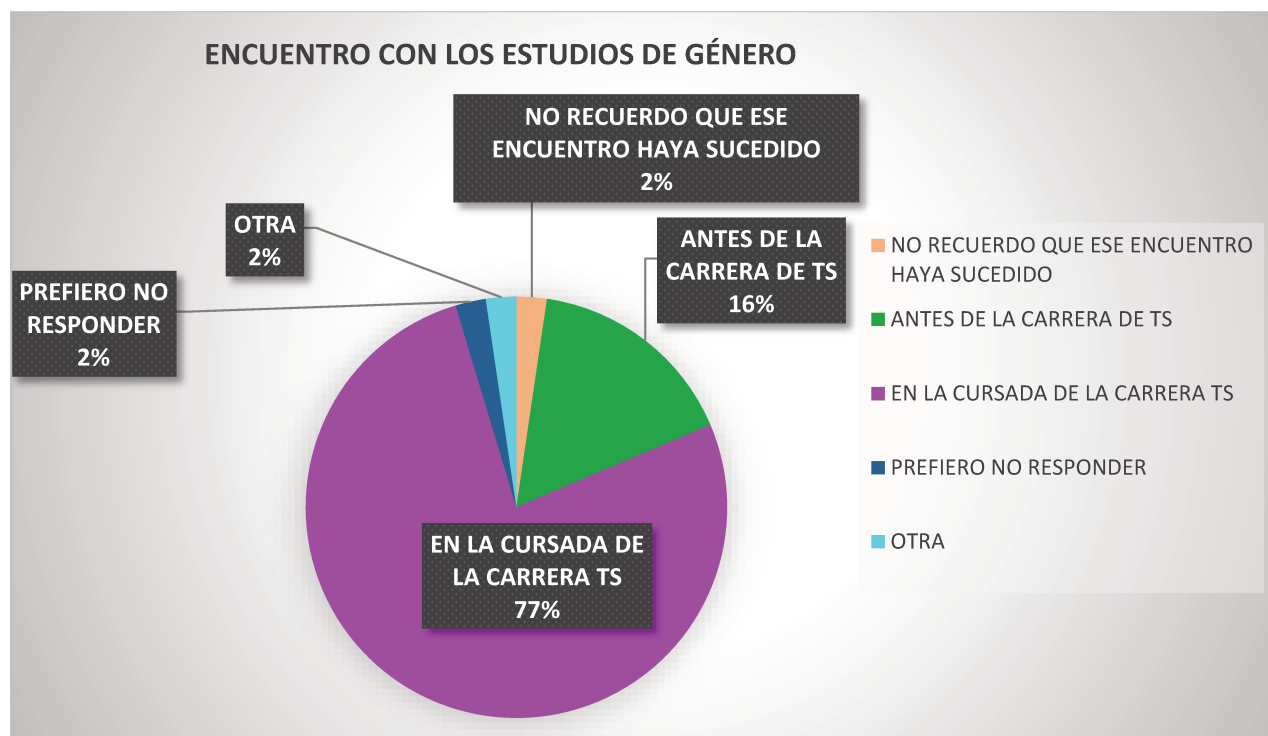


Gráfico n°: 7. Encuentro con los enfoques de género. Fuente: autoría propia, en base a encuestas. Datos expresados en porcentajes.

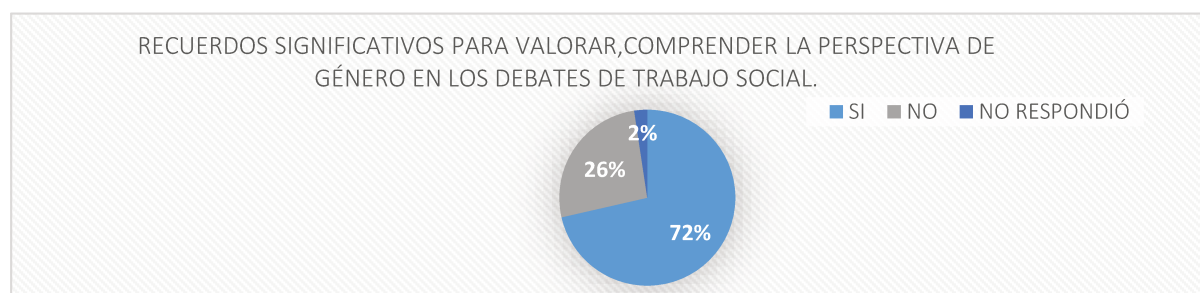
Como se puede observar, de acuerdo con el 77% de los encuestados fue durante la cursada de la carrera de Trabajo Social, mientras el 16% señala que se encontró con los enfoques de género antes de la carrera, el 2% no tuvo ese encuentro aún, 2% prefirió no responder y el restante 2% optó por otra. Aquí es posible ensayar la hipótesis de que transitar la carrera de Trabajo Social abona a que los estudiantes cambien los modos de comprender/analizar la realidad social en general y en particular con la perspectiva de género, es decir, que la formación de grado colabora a que existan puntos de inflexión/ bifurcación en lo que respecta a la perspectiva de género.

En concordancia con lo precedente, y haciendo énfasis en cómo se había dado el encuentro con los enfoques de género y/ o feminismos, fue posible identificar hubo puntos en común entre algunas manifestaciones, otras se diferenciaban. A su vez, varias respuestas están enmarcadas en algunas asignaturas mencionadas con anterioridad, a partir de esto puede visualizar cómo los estudiantes van construyendo su camino y cómo interactúan los espacios curriculares y extracurriculares, así mismo como los contextos epocales han incidido en esos encuentros.

Los estudiantes encuestados manifestaron que dicho encuentro se dio a partir de espacios intra-académicos como extra-académicos. En relación con estos últimos se mencionan las marchas de Ni Una Menos, 8M, los debates sobre la Interrupción Legal del Embarazo (ILE/ aborto), las marchas del orgullo, militancia sobre la Ley de Matrimonio Igualitario, la Ley Micaela, Diplomaturas, espacios laborales, grupos de militancia.

Mientras que en los espacios intra-académicos, salieron con mayor frecuencia el ámbito general de Trabajo Social y en ese contexto por un lado se encontraban las asignaturas generales y específicas a las cuales hice referencia anteriormente. En relación al marco de las asignaturas generales, hubo encuestados que expresaron que la perspectiva de género se manifiesta indirectamente, además de que siempre se menciona a la perspectiva de género pero nunca se destina un momento de explicación, ya que muchas veces se considera que por estudiar Trabajo Social *se sabe todo y se dan por sentados muchos conocimientos*. Por otra parte y siguiendo con dichos espacios, otra cuestión que se manifestó marcadamente fueron las charlas con compañeros/ amigas, esto fue significativo en muchas trayectorias educativas pues los debates y reflexiones sobre la perspectiva de género salían luego de una marcha, de algún debate que hubo en el espacio áulico, por un texto, femicidios, entre otras. Luego también manifestaron que los grupos de militancia estudiantil favorecieron a la comprensión y valoración de la perspectiva de género tanto para la formación como para la vida en general; otros espacios son los centros de prácticas (espacio trabajo de campo).

Para finalizar, recupero los datos obtenidos en la encuesta sobre materiales (textos, videos, entre otros) y eventos públicos (marchas, pañuelazos, manifestaciones, etc) que fue significativo para comprender/valorar la perspectiva de género en los debates de Trabajo Social y en la vida cotidiana de las personas, es decir, si fueron momentos, recursos, espacios que tuvieron incidencia en la formación como Trabajadores y Trabajadoras Sociales. Ver gráfico n° 8.



otros espacios extraacadémicos que favorecieron a la interpelación tanto de los contenidos desarrollados en el espacio académico, como también en su vida cotidiana; pues les permitió desnaturalizar situaciones aprendidas en los procesos de sociabilización anteriores a su ingreso a la Universidad.

Por otra parte, (siguiendo los datos de la encuesta) los espacios laborales colaboraron a comprender más ciertos contenidos curriculares; en cuanto a los posteos web (redes sociales) abonaron a la reflexión y toma de posicionamiento en relación al género y los feminismos. Es importante subrayar y como venía haciendo referencia, que estas implicancias dejaron huellas en las trayectorias estudiantiles, puesto que, tanto en la encuesta como en las entrevistas pude identificar que las situaciones mencionadas, posibilitaron la reflexión sobre la importancia de la perspectiva de género en Trabajo Social, ya que no puede pensar intervenciones profesionales sin estos conocimientos.

En relación al otro eje de la encuesta: formación de grado. Indagué sobre algún contenido central o transversal de la formación que se haya abordado desde la perspectiva de género. En este sentido las respuestas brindadas, como puede verse en el gráfico n° 9, refieren que el 52% fue negativo, el 38% positivo y un 10% no respondió, si bien este porcentaje es menor pero resulta significativo, porque en acuerdo con lo que dijo una entrevistada “los silencios dicen mucho” (Entrevista n°2, Enero del 2023).



Gráfico n°: 9. Recuerdo de algún contenido central que se haya abordado desde la perspectiva de género. Fuente: autoría propia, en base a encuesta. Datos expresados en porcentajes.

A partir de los datos descriptos anteriormente y como identifique anteriormente existe una presencia de la perspectiva de género en la formación de grado y que esta se brinda en asignaturas específicas y generales (obligatorias), asimismo los diferentes espacios que hacen a la vida universitaria de los estudiantes abonaron al reconocimiento e incorporación de dicha perspectiva. Pero en cuanto a los contenidos centrales/ transversales de la formación de Trabajo Sociales como: cuestión social, vida cotidiana, necesidades, intervención profesional, sujeto, entre otras; puedo inferir que no tienen un abordaje transversal desde la perspectiva de género a lo largo de la formación.

En el marco del 38% que respondió recordar contenidos centrales de la formación que se haya abordado desde la perspectiva de género, las respuestas fueron variadas, asimismo pude

identificar que hubo algunas dificultades de interpretación de la consigna de la encuesta y posteriormente en la entrevista. Como también que algunos contenidos identificados como centrales/ transversales se abordan en algunos años o en asignaturas generales y/o específicas, por ejemplo: Trabajo Social I y V, Política Social, Seminario optativo de Vejez, entre otras; es decir, no son temas transversales en la formación. Aquí vale hacer una aclaración en relación a esto que identifiqué como una dificultad. A lo largo de la puesta en acto de las dos técnicas, no pude vislumbrar si dicha dificultad se correspondía a un error como investigadora, puesto que al estar inmersa en el tema y a partir de las teorías que dieron sustento a esta investigación, poseía el conocimiento e identificaba cuáles son algunos de los contenidos centrales que dan sustento a la formación de grado (los mencionados con anterioridad – vida cotidiana, cuestión social, etc.-) y por lo tanto, daba por sentado que les estudiantes iban a comprender la pregunta. O puede corresponder a dos cuestiones: una de ellas, refiere a que a lo largo de la formación los contenidos se desarrollan desde otras perspectivas teóricas y por lo tanto a la hora de recordar se producía en desconcierto, dudas, silencios. Otra de las cuestiones, aludo a que los estudiantes no reconocen a mencionados contenidos como centrales y que esos dan sustento a la formación y por consiguiente, la pregunta, habilitó a que respondan lo que ellos creían y/o mencionaran temas que les interesaban. En relación a esto último, puedo estimar que tiene vinculación a los modos en cómo se enseñan los contenidos disciplinares. Pero más allá de todo lo expuesto, y por los tiempos mismos de la investigación, no fue posible volver sobre esta dificultad.

Retomando la respuesta de aquellos contenidos que sí se abordaron explícitamente desde la perspectiva de género y como mencioné recientemente, las respuestas fueron muy variadas; en este sentido las agrupé en dos grandes grupos. Por un lado, se encontraban los contenidos tales como: marcas de origen (feminización de la profesión), intervención profesional, complejidad, historia del Trabajo Social, las pioneras, familia, vejez, neoliberalismo, políticas sociales, políticas públicas de cuidado, tareas de cuidado, trabajo doméstico, salud, educación, hábitat (en relación a las tres últimas señaladas entiendo que se refieren al espacio taller, si bien actualmente no se divide en temáticas dicho espacio, sigue operando de un modo implícito esa distribución). Por otro lado, se encuentran las asignaturas, libros, perspectivas teóricas, etc., como: Criminología, Seminario de Ambiente y Sociedad (acá aclaran que se aborda un tema particular desde la perspectiva de género), Sociología General y Sociología de las Sociedades Contemporáneas, Antropología, Epistemología, Investigación Social, perspectiva descolonial (Hermida y Meschini), el libro de Estela Grassi (La mujer y la profesión de la Asistencia Social), Segato, Butler; del mismo modo expusieron como contenido el acceso al trabajo y algunos espacios públicos, además se mencionó un aumento en la incorporación de autoras femeninas en los programas de cátedra, desde el año 2018.

A partir de estas respuestas, además de lo precedentemente mencionado; estimo que los contenidos centrales/ transversales en la formación de grado se corresponde en líneas generales, a que no fueron abordados desde la perspectiva de género y por lo tanto, esto se constituye en una ausencia. Mientras que aquellos contenidos, libros, asignaturas que mencionaron fueron los significativos en las trayectorias de los estudiantes para comprender la perspectiva de género y relacionarlas con el futuro ejercicio profesional.

A continuación voy a analizar las respuestas al último interrogante del eje formación de grado de la encuesta, que consistió en qué contenidos centrales de la formación de Trabajo Social deberían ser abordados con una mirada de género y su fundamentación. En este sentido, hubo una tendencia marcada en relación a que la perspectiva de género tendría que ser transversal al plan de estudios, es decir, expresaron que todas las asignaturas que componen al plan se tendrían que abordar desde dicha perspectiva y no sea algo espontáneo. Algunas justificaciones de la importancia de la transversalidad refieren a que: la universidad/ la academia puede potenciar las miradas desde la perspectiva de género, que la misma es más que un modo de abordar los conocimientos pues debe comprenderse que es algo a aprender e incorporar en el pensamiento crítico. Asimismo que el género atraviesa a todas las problemáticas sociales, en este sentido es fundamental en la disciplina porque los objetos de estudios e intervención la requieren.

Además de las respuestas anteriormente mencionadas, hubo fundamentaciones que no se centraron en contenidos, propiamente dicho, sino que refieren a la importancia de la incorporación de la perspectiva de género en diferentes asignaturas, prácticas académicas, como también focalizaron en temas que son relevantes, para los encuestados, estudiar en la formación desde dichos conocimientos, entre otras cuestiones. Para la incorporación y sistematización de la diversidad de respuesta, elaboré una tabla en función de los datos obtenidos. En ese sentido, en el lado izquierdo se encuentran las dimensiones que construí a partir de la focalización que se daban en las respuestas y en el lado derecho, la identificación y fundamentación³⁹. Mejor dicho, la tabla sistematiza espacios, temas, que los encuestados, consideran importantes que se trabaje desde la perspectiva de la perspectiva de género. En suma a todo lo expresado, estas respuestas estarían visibilizando presencias y ausencias de la perspectiva de género en la formación. Ver tabla n° 1.

³⁹ Para ilustrar, se preguntaba, siguiendo el criterio de la persona que respondía qué contenido central de la formación de Trabajo Social deberían ser abordados desde la perspectiva de género y su fundamentación. En ese sentido, las respuestas se constituían en: todos, violencia de género, educación sexual integral, Trabajo Social V haciendo hincapié en las pioneras, está bien como lo vemos, entre otros.

Asignaturas	<ul style="list-style-type: none"> • Todos los Trabajos sociales porque permite identificar, analizar y construir las problemáticas desde una mirada integral y compleja. Además que en estas asignaturas permitiría la incorporación continua puesto que se menciona en muchos espacios pero nunca se profundiza esta perspectiva. Asimismo se menciona que en estas asignaturas se carece de perspectiva de género y disidencias sexuales. • Epistemología para lograr un marco teórico y metodológico. • Salud pública. • Salud Mental. • Economía. • Política social. • Del primer ciclo, sería ideal que expliquen de que se trata en un lenguaje entendible. • Investigación Social porque para pensar en ella se tiene que tener incorporada la perspectiva de género.
Categorías/ Temas	<ul style="list-style-type: none"> • Intervención profesional porque aborda el quehacer profesional, como también sus dimensiones, puesto que no se puede pensarlas sin perspectiva de género. • Complejidad. • Interdisciplina. • Violencia de género. • Desigualdad de género en el ámbito académico. • Educación sexual integral. • Políticas públicas. • Cuidado. • Pioneras del Trabajo Social. • Ni idea. La perspectiva de género es una más de las muchas que existen para analizar el fenómeno de la violencia en general. • Los contenidos en general están bien planteados. • Siempre estuvo presente esta mirada. • Está bien como se la desarrolla.
Prácticas académicas	<ul style="list-style-type: none"> • En estos espacios muchas veces se visualizan desigualdades de género. • Ausencia de prácticas en organizaciones LGBTQ+. • Porque no es un conocimiento que se aborde en profundidad
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Modos de escribir y nombrar • Aprender por qué de las desigualdades de género.

Tabla n°: 1. Sistematización de lo que les estudiantes expresan que se debería abordar desde la perspectiva de género. Fuente: autoría propia, en base a encuesta.

En base a los datos de las encuestas, es posible realizar una síntesis de lo trabajado hasta al momento. En suma, el 66% de las encuestadas manifestaron haber cursado asignaturas que aborden específicamente la perspectiva de género en sus programas, dicho porcentaje se compone mayoritariamente por las asignaturas específicas y en menor medida por las generales. Por otra parte, el 77% de los estudiantes se encontraron por primera vez con los estudios de género o feminismos durante la cursada de la carrera. De este modo es posible afirmar que la formación y acontecer de la vida universitaria tiene una alta incidencia en lo que respecta al género y los feminismos; además de lo curricular se pudo observar que estos espacios dialogan con las actividades extraacadémicas. En otra línea, el 72% del estudiantado recuerda algún material o evento público que han abonado a una mayor comprensión de la perspectiva de género en los debates del Trabajo Social, como también en la vida cotidiana de las personas.

Por otra parte, el 52% del estudiantado no recuerda haber abordado algún contenido central de la formación desde la perspectiva de género. A partir de los datos obtenidos en esta pregunta puedo apreciar que, si bien hay una incidencia de la perspectiva de género en la formación, no se manifiesta de igual modo en los contenidos centrales y transversales de la carrera como ser: vida

cotidiana, necesidades, cuestión social, entre otros; además cabe agregar que esto podría estar manifestando una ausencia curricular. En ese mismo contexto, los participantes ante la pregunta qué contenidos se deberían abordar desde la perspectiva de género, manifestaron de un modo recurrente que debería ser transversal al plan de estudios, en otras palabras, que dicha perspectiva tendría que estar incorporadas a todas las asignaturas que componen la formación de grado; otra recurrencia, fue intervención profesional y sus dimensiones, complejidad, interdisciplina, entre otras. Asimismo, algunos manifestaron cuestiones que se vinculan con el qué, cómo se enseña la perspectiva de género, como también asuntos relacionados a determinadas asignaturas, prácticas académicas, entre otras.

A partir de todo lo desarrollado hasta el momento, voy a realizar algunas consideraciones que considero relevantes en cuanto a cómo se manifiesta la perspectiva de género en la formación de grado, las mismas están fundamentadas por los datos brindados en las encuestas y entrevistas. Por lo que se refiere a las asignaturas generales, puedo sintetizar que las tuvieron mayor incidencia fueron: Antropología (asignatura de primer año), Epistemología (materia del tercer año), Trabajo Social y Familia y TSyCD (ambas pertenecen al quinto año). Luego, por lo que refiere a la Investigación Social, se encuentran el Seminario de Diseño de Tesina (cuarto año) y Seminario de Tesina (quinto año); aquí los estudiantes señalaban que los conocimientos adquiridos sobre la perspectiva de género, se daban por las diferentes investigaciones que llevaban adelante sus compañeros, es decir, dichas asignaturas no impartían sus contenidos teóricos- prácticos desde los enfoques de géneros. Asimismo, otras asignaturas generales que tuvieron incidencia fueron Ética (quinto año) y Seminario de Ambiente y Sociedad (tercer año), por lo que refiere a ambas asignaturas la perspectiva de género no se brindaba en un modo transversal en los programas, más bien se incorporaba la problematización de la perspectiva a partir de un texto puntual sobre un tema específico y el posterior debate en el aula.

Por otra parte, pude identificar el rol protagónico que adquieren los estudiantes en cuantos facilitadores para el aprendizaje de la perspectiva de género, esto fue un hallazgo en el proceso puesto que la relevancia que adquieren ellos, no era una hipótesis de la cual partía, y, en el proceso del análisis de datos, específicamente la encuesta, tampoco se vislumbraba una preminencia. Dicho rol protagónico, me permite inferir, que hay una ausencia además de que los estudiantes consideran trascendente que los conocimientos de género se impartan a lo largo de la formación. Si bien en porcentaje, en el marco de la encuesta, representaba el 4,5% los debates con compañeros, patio/pasillos y el aula. En el contexto de las entrevistas esto adquiere una gran notoriedad, ya que, en mayor o menor intensidad salieron en las cinco.

Por lo que refiere al espacio áulico, las entrevistadas manifestaban que el estudiantado era, principalmente, el que promovía que un tema se analice o se piense desde la perspectiva de género; en otras palabras eran ellos los que le daban esa “vuelta de rosca”, asimismo reconocían, que en líneas generales, les docentes en sus espacios tenían predisposición a que se surgieran intercambios sobre la perspectiva de género en relación al tema que estaban desarrollando, como también a partir de algún suceso que generaba conmoción social nacional o local, por ejemplo: el transfemicidio de Alejandra Ironici; en suma, vale decir que les docentes no obturaban los debates sobre la perspectiva mencionada.

En cuanto a los debates entre compañeres y los pasillos/patios, siguiendo a las entrevistadas, manifestaban que después del cursado de alguna asignatura, evento público, algún trabajo práctico, luego de retirarse de los centros de prácticas, entre otras situaciones; quedaban con “muchísima información en la cabeza” (Entrevistada n°1, 7 de enero del 2023) y esto habilita a que sigan problematizando e interpelándose, es decir, que seguían “rosqueado” sobre alguna situación en particular. Asimismo, las conversaciones entre compañeres dentro de algún espacio académico han favorecido para el aprendizaje de la perspectiva de género, de este modo lo expresaba una entrevistada “bueno después de las cátedras como te digo capaz “che no entendí esto”, qué quieren decir sobre (...)?” (Entrevistada 5, 30 de enero de 2023), y entre ellos se explicaban aquellos conocimientos que no se llegaban a comprender, puesto que en el recorrido por su formación, siempre se encontraban con algún compañere que tenía militancia feminista y/o estaban inmersos en las implicancias de los enfoques de género, como también eran los impulsores de debates dentro del espacios académicos.

3.3 ¿Contradicciones amigables?: diálogos entre lo escrito, recortado, las buenas voluntades y las miradas de les estudiantes. Un análisis de los programas del área del Trabajo Social

En esta estación analizaré la otra unidad de análisis que son los programas de cátedra del área curricular de Trabajo Social. La elección de la misma parte de la base de que los fundamentos de Trabajo Social, siguiendo al Plan de Estudios, son el eje que respalda la formación de primero a quinto año, teniendo en cuenta las dimensiones ético-política, teórica- metodológica y epistemológica. Asimismo, entiendo, que en dicha área se produce y reproduce la construcción disciplinar. Esta área está compuesta, como ya desarrolle en el mapa metodológico, por: “Trabajo Social. Su configuración como Profesión y Disciplina”; “Trabajo Social, Modernidad e Institucionalidad Social”; “Trabajo Social. Desafíos en el Escenario de la Post- Reconceptualización”; “Debates contemporáneos del Trabajo Social”; “Trabajo Social y Construcción Disciplinar”; “Trabajo Social, Organización y Gestión Institucional” y “Trabajo Social y Familia”.

Los aspectos analizados en ellos refieren al lenguaje utilizado: genérico masculino, no sexista e inclusivo. En cuanto al genérico masculino lo entiendo siguiendo al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) como aquel que

produce ambigüedades y confusiones que pueden dar lugar a una posición de subordinación o devaluación semántica de lo femenino y, además, produce determinados efectos en la distribución histórica de los roles y las relaciones entre varones y mujeres en la sociedad.(...) Un lenguaje que toma como norma y medida de la humanidad solo a una parte de ella (lo masculino) ayuda a que persista en el imaginario colectivo la percepción de que las mujeres son subsidiarias secundarias y prescindibles (2021, pp. 4-5).

Con respecto a lo que refiere al lenguaje no sexista es un “tipo de expresión que apunta a revertir una situación discriminatoria y de ocultamiento de la mujer debido a su forma, es decir, a las palabras o a las estructuras elegidas” (CIN, 2021, p 4). La utilización de este lenguaje promueve la visibilización de las mujeres en el discurso, además de que evita las ambigüedades de determinados mensajes. Mientras que el lenguaje inclusivo es aquel que

objeta al androcentrismo y la construcción binaria en el lenguaje (...) el lenguaje inclusivo apela a mostrar la diversidad de géneros y a oponerse binarismo establecido por el género gramatical – mediante el uso de la x, @ o e- (...). Por otra parte, hay que dejar en claro que el lenguaje inclusivo en términos generales puede implicar el uso de términos que respetan una perspectiva de derechos y evita formas discriminatorias para referirse a diferentes grupos en situación de vulnerabilidad. (Tosi, 2019, pp. 3-4).

El resto de los aspectos que tuve en consideración refieren a la fundamentación, objetivos y las unidades. En estas dimensiones consideré si se explicitaba la perspectiva de género – o no- y por último la bibliografía. Aquí pretendo identificar si existen rasgos androcéntricos en el material obligatorio ofrecido (en cuanto a la presencia de masculinidades y femineidades), no si los autores trabajados en sus escritos abordan un enfoque de género; en relación a esto lo incorporé a partir de los datos que surgieron en el trabajo de campo con les estudiantes (encuesta y entrevista). Asimismo, entiendo que la identidad sexo-genérica del autore no implica que necesariamente sus escritos se aborden desde alguna perspectiva teórica específica.

El análisis documental se constituyó en un desafío; por una parte, porque los curriculum se constituyen en un proceso complejo puesto que no son neutrales, ni ahistóricos, sino que transmiten y producen visiones del mundo en el cual convergen diferentes intereses. En otras palabras, los programas de cátedra representan

una selección arbitraria dentro de un universo posible, en este sentido ponen de manifiesto con el recorte realizado determinadas visiones del mundo. Los programas son regulados por

los planes de estudios de las carreras en las que están insertos y al mismo tiempo son reguladores de la acción en tanto explicitan las perspectivas y opciones de los docentes para el desarrollo de la enseñanza (Attardo et al., 2020, p. 25).

Los planes de trabajos docentes, son lo que en el apartado teórico (2.4.2) manifesté como curriculum explícito. Por otra parte, al triangular con los datos obtenidos de las entrevistas y encuestas me permitió indagar sobre el curriculum implícito.

En cuanto al lenguaje utilizado en los programas es pertinente mencionar que al momento del análisis pude identificar que algunos planes de trabajo a lo largo del mismo fueron cambiando el lenguaje utilizado. Para poder tabular y acercarme del modo más fehaciente a lo expresado decidí que el lenguaje que más se utilizaba a lo largo del programa era el que cuantificaba. Por otro lado, aunque va en consonancia con lo recientemente mencionado, refiere a que incorporé la forma impersonal porque en dos programas era lo que prevalecía, pero cuando no era posible esta utilización un equipo de cátedra utilizó el lenguaje no sexista y el otro la generalización en femenino⁴⁰. Por consiguiente, los resultados obtenidos en relación al lenguaje utilizado se constituyeron en los siguientes (ver gráfico n° 10):

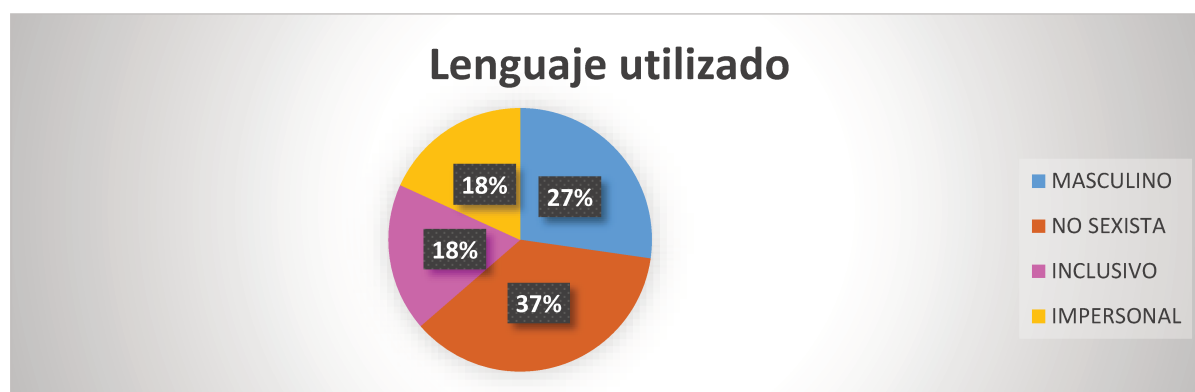


Gráfico n°: 10. Lenguaje utilizado. Fuente: autoría propia, en base a los programas de cátedra. Datos expresados en porcentajes

Como puede observarse, del total de los onces programas analizados, el 27% utiliza el genérico masculino, el 37% no sexista, el 18% el lenguaje inclusivo y el 18% restante el impersonal. Visibilizar en qué lenguaje están escritos los programas parte del entendimiento de que los currículos son, siguiendo a Alba (1995), la síntesis de elementos culturales, puesto que conforman una propuesta educativa que la elaboran personas cuyos intereses son diversos y contradictorios; asimismo algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos y otros tienden a oponerse. Además de que en el “castellano el género porta siempre una carga sexuada, aun cuando remite a objetos y no sólo a sujetos; y en tal sentido determina campos significantes en tanto reproduce estereotipos sexistas y

⁴⁰ Este equipo de cátedra realizó una fundamentación tanto de utilización de la forma impersonal, que aludía a evitar los sesgos de género y en cuanto a las generalizaciones en femenino atiende a que el espacio áulico existe una feminización del estudiantado.

relaciones de género androcéntricas” (Enrico, 2019, p 183). En este aspecto trabajado y a partir de los datos obtenidos, puede inferir que algunos programas a partir de la utilización de determinados lenguajes abonan a espacios menos hostiles y más habitables “en tanto prácticas lingüísticas que se traducen a los vínculos del espacio social compensando diferentes relaciones de fuerza y configuraciones múltiples del sentido” (Enrico, 2019, p. 183).

En lo que respecta a la fundamentación, objetivos y unidades, la presentación de los datos se configura a partir del año y ciclo en que se encuentren las asignaturas en el plan de estudios. Siguiendo al Plan de Estudios (2010), las asignaturas del primer ciclo (1° y 2° año) tienen la intencionalidad de situar a los estudiantes en los debates de las ciencias sociales en general y del Trabajo Social en particular teniendo en cuenta los aspectos éticos/políticos y teóricos/epistemológicos, asimismo los contenidos desarrollados en este ciclo tienen como horizontes las discusiones de la Modernidad en clave de rupturas y continuidades. Mientras que las asignaturas del segundo ciclo (3°, 4° y 5° año), hacen énfasis en las tendencias e interpelaciones profesionales en el marco de los contextos contemporáneos, asimismo involucran el entendimiento disciplinar incorporando los debates de modernidad/posmodernidad como también de las transformaciones de la cuestión social, teniendo en consideración los procesos de globalización que impactan localmente. A continuación compartiré el análisis del primer ciclo:

- Trabajo Social. Su configuración como profesión y disciplina. Comisión A. Año lectivo: S/D. Lenguaje utilizado: genérico masculino. Perspectiva: histórica, relacional y dinámica.

En relación a la fundamentación, no plantea de modo explícito un abordaje de la perspectiva de género. Esta ausencia se replica en los objetivos que se propone la cátedra. En relación a los contenidos abordados en las unidades tampoco observo una manifestación evidente en cuanto al abordaje o problematización desde dicha perspectiva; aunque puedo inferir que cuando se trabaja el tema de las precursoras (Richmond, Hill, Adams) y las marcas de origen de la profesión en cuanto a la “condición de subalternidad y la cuestión de género” (Ibarra et al., Programa de cátedra, S/D, p. 4) pueden estar abordando estos temas con autores que problematicen desde un enfoque de género.

- Trabajo Social. Su configuración como profesión y disciplina. Comisión B. Año lectivo: S/D. Lenguaje utilizado: inclusivo. Perspectiva: socio-histórica e interseccional.

En cuanto a la fundamentación, objetivos y las unidades que trabajan entiendo que lo trabajan desde una perspectiva de género, si bien no lo expresan en esos términos uno de los enfoques que trabajan es el interseccional y este es un aporte de los feminismos negros. A su vez el equipo docente, manifiesta huellas visibles de reivindicación tanto para las precursoras como para les otras de la intervención, en efecto exteriorizan que “recuperamos y reivindicamos el rol que tuvieron las mujeres llamadas “pioneras” en la lectura de la cuestión social, [y a] (...) les otras de la

intervención profesional: la mirada interseccional” (Benassi et al., Programa de cátedra, S/D, pp. 2-6), además manifiestan que van a trabajar sus contenidos desde una lectura crítica de las relaciones de poder.

- Trabajo Social. Su configuración como profesión y disciplina. Comisión C. Año lectivo: 2022. Lenguaje utilizado: genérico masculino. Perspectiva: histórica.

En lo concerniente a los puntos de análisis no se exhibe de modo explícito un abordaje de la perspectiva de género. Uno de los contenidos básicos para primer año son las figuras precursoras del Trabajo social, en relación a ello puedo hipotetizar que al trabajar con “precursores/as del trabajo social” (Papili et al., Programa de cátedra, 2022, p. 3) puede haber una problematización en cuanto al género.

- Trabajo Social, Modernidad e institucionalidad social. Comisión A. Año lectivo: 2021. Lenguaje utilizado: genérico masculino. Perspectiva: de género en clave histórica.

Con referencia a la fundamentación el equipo de cátedra manifiesta que todos los ejes a trabajar durante el año se harán desde una perspectiva de género, puesto que entienden que dicha perspectiva permite la comprensión de la realidad social en donde se ponen en juego las desigualdades de poder “oprimiendo a mujeres, niñas, a disidencias sexuales y de género. Incorporar estas luchas no es más que entender la cuestión social en su conformación por permanentes tensiones (...) en la cual el Trabajo Social tiene directa implicancias y posicionamientos ético-político” (Guirado et al., Programa de cátedra, 2021, p. 3). En lo que respecta a los objetivos, puedo apreciar que los trabajan desde dicha perspectiva en clave histórica por más que no lo plasman en la escritura de estos; el siguiente punto a tratar refiere a las unidades, en la unidad I tienen un inciso en el cual abordan explícitamente el dialogo entre Trabajo Social y género, además plantean diferentes talleres generales para la unidad y dentro de las propuestas que realizan ofrecen un taller sobre género.

- Trabajo Social, Modernidad e institucionalidad social. Comisión B. Año lectivo: 2021. Lenguaje utilizado: no sexista. Perspectiva: descolonial.

Aquí se trabaja desde una perspectiva descolonial los contenidos que desarrollan en la asignatura, si bien en sus fundamentaciones, objetivos y unidades no se manifiesta como tal la perspectiva de género, es probable que los enfoques de género permeen a dicha asignatura puesto que la perspectiva descolonial retoma los aportes de las teorías feministas para realizar la crítica al conocimiento colonial-patriarcal. En esta línea, en la fundamentación del programa queda expresado de la siguiente manera,

La modernidad colonial ha desplegado y despliega, consecuencias epistémicas, políticas, subjetivas que invisibilizan diversas lógicas de pensar/ hacer el cuerpo, el territorio, y la práctica misma del Trabajo Social (...) la materia propone tematizar un Trabajo Social que

ensaye una mirada crítica epistémica en pos de descolonizar los discursos hegemónicos y visibilizar los diferentes sectores excluidos y discriminados. (Zehringer et al., Programa de cátedra, 2021, p. 4).

Antes de continuar con los programas de cátedras que corresponden al segundo ciclo, manifestaré algunas observaciones generales, de los cinco programas expuestos dos manifiestan de un modo explícito el abordaje de la perspectiva de género en los contenidos, en otro de ellos por determinadas huellas textuales se puede inferir que dicha perspectiva permea la malla curricular que se proponen y en dos programas puedo inferir que a partir del desarrollo de las figuras de las precursoras se puede problematizar a partir de los aportes de los enfoques de género. En relación a esto, puedo hipotetizar que las problematizaciones en torno a la perspectiva de género se brindan a partir de la circulación del curriculum implícito, que es aquel que opera en un determinado contexto pero no se expresa públicamente.

Todavía cabe señalar, que algunas entrevistadas y encuestadas manifestaron que el tema de las precursoras había sido abordado desde una mirada de género, como también el surgimiento del Trabajo Social. Por otra parte, al poner en diálogo los programas con las trayectorias estudiantiles, analizadas en el punto 3.2, puede identificar que existen continuidades en lo que refiere a la incorporación explícita y real de la perspectiva de género, con esto me refiero a que entre los programas analizados y las trayectorias de los estudiantes transcurrieron como mínimo cinco años y si bien existen algunas presencias, prevalece una ausencia en la incorporación formal. Además esto condice, de alguna manera, con lo que pude identificar en un trabajo anterior (Teijeira, 2019) sobre el desconocimiento que poseían sobre las implicancias de la perspectiva de género en la formación de grado, los estudiantes del primer ciclo. En concordancia, una de las entrevistadas manifestaba “quizás se escasea un poco en cuanto a lo curricular, como más a lo formal (...) al principio en los primeros años de la carrera, como que había mucha iniciativa de los estudiantes (...) quizás no salía tanto del docente” (Entrevistada n° 4, 13 de enero del 2023). En otra línea, la entrevistada dos, reflexionaba sobre la importancia del abordaje del enfoque de género en lo que refiere a la dimensión instrumental puesto que esto permite saber cómo dirigirse a un otro y pone como ejemplo las entrevistas. Además refuerza esta idea que en los primeros años – en los trabajos sociales- es fundamental que se aborde la perspectiva de género en contenidos (centrales) como: vida cotidiana.

A continuación, voy a abordar los programas que pertenecen al segundo ciclo de la carrera:

- Trabajo Social: Desafíos en el escenario de la post- reconceptualización. Comisión: A. Año lectivo: 2022. Lenguaje utilizado: inclusivo. Perspectiva: de Derechos Humanos y pedagogías críticas.

En relación a la fundamentación, objetivos y unidades no manifiesta de modo explícito la perspectiva de género, pero cuando abordan las diferentes categorías que le dan contenido a la intervención profesional (como ser: necesidades, vida cotidiana, cuestión social, entre otras) incorporan a la categoría poder y “su correlato en las diferentes relaciones sociales, desde el capitalismo, colonialismo, patriarcado, antropocentrismo” (Gallo et al., Programa de cátedra, 2022, p. 4), asimismo dejan de manifiesto que promueven la problematización de los contenidos acorde a la complejidad social en la cual vivimos. En concordancia con lo manifestado, puedo inferir que los estudiantes adquieren conocimientos que aportan los enfoques de género por todos los contenidos que convocan a esta asignatura.

- Trabajo Social: Desafíos en el escenario de la post- reconceptualización. Comisión: B. Año lectivo: 2021. Lenguaje utilizado: no sexista. Perspectiva: del movimiento post-reconceptualizador en clave socio-histórica.

En lo concerniente a los ejes a analizar, no se visibiliza la incorporación de la perspectiva de género de un modo explícito, aunque puedo inferir que a partir de los contenidos que se desarrollan en las diferentes unidades puede haber una problematización en torno a los aportes que hace la perspectiva de género a la formación.

- Debates contemporáneos del Trabajo Social. Comisión: única. Año lectivo: 2022. Lenguaje utilizado: impersonal, de ser necesario no sexista. Perspectiva: crítica.

Este programa se plantea como contenido transversal las interpelaciones y apuestas de Trabajo Social en los escenarios contemporáneos, además se propone “ejercitar la ontología crítica del presente como una actitud que pueda reflexionar sobre ¿Qué es lo que pasa hoy?” (Fernández et al., Programa de cátedra, 2022, p. 2). En concordancia con eso pude visualizar que tanto en su fundamentación como en los objetivos que se propone no explicitan un abordaje de los enfoques de género. Pero cuando plantean el desarrollo de las matrices teóricas- epistemológicas del Trabajo Social, abordan como tema el trabajo social feminista. Personalmente este programa me generó ciertas inquietudes en relación a las interpelaciones y apuestas del Trabajo Social en los escenarios contemporáneos y la pregunta “¿qué es lo que pasa hoy?” (Fernández et al., Programa de cátedra, 2022, p. 2), a partir de eso reflexionaba acerca de que los escenarios contemporáneos nos muestran como cada cierta cantidad de horas hay un femicidio o transfemicidio, como también ataques y crímenes de odio, más aún que nos pueden matar en el ejercicio profesional (como en el paradigmático caso de Laura Iglesias⁴¹); además me interpelaba en relación a las teorías críticas que circulan, puesto que las teorías feministas son teorías críticas y ellas brindan una caja de

⁴¹ Laura Iglesias mientras ejercía su labor como Trabajadora Social en el Patronato de Liberados Bonaerense fue golpeada, violada y asesinada el 29 de mayo de 2013 en la localidad de Miramar. A diez años de su femicidio se sigue pidiendo JUSTICIA.

herramientas muy potente para analizar, comprender, problematizar lo que pasa en la actualidad. Asimismo, estas reflexiones se sustentan en dos cuestiones, una de ellas siguiendo a Hermida (2014) es que los currículos abonan a que se genere una cimentación de los sentidos de la profesión, como también influyen en los modos que se (re)conoce al otro de la intervención. Y la otra cuestión, remite a que

el acercamiento y afectación con las perspectivas feministas y decoloniales puede ayudarnos a leer nuestro contexto político actual desde otras coordenadas más finas, o desde una perspectiva multifocal – o interseccional- de lo que significa la tradición crítica, de lo que significa hacer trabajo social crítico (Muñoz Arce, 2020, p. 5).

- Trabajo Social, organización y gestión institucional. Comisión: única. Año lectivo: 2020. Lenguaje utilizado: no sexista. Perspectiva: multidisciplinaria.

En este plan de trabajo, en cuanto a la fundamentación, objetivos y unidades no observé que haya una incorporación de la perspectiva de género en cuanto manifestación explícita. Aunque es posible que en esta asignatura se problematice algunos contenidos a partir de los aportes de la perspectiva de género, ya que en uno de sus objetivos específicos plantean que van “analizar críticamente las organizaciones en que realizan sus prácticas⁴², convirtiéndolas en espacios de su profesión, de investigación y de objeto de estudio” (Beretta e Ibarra, Programa de cátedra, 2020, p. 2).

- Trabajo Social y Construcción Disciplinar. Comisión: única. Año lectivo: 2022. Lenguaje utilizado: impersonal, de ser necesario el femenino. Perspectiva: socio – histórica.

Antes de comenzar con el análisis, es oportuno mencionar que esta asignatura tiene sus particularidades, estas refieren a que durante el año lectivo se realizan tres seminarios de lectura que a partir de la selección de un texto (Richmond, Addams y Vigetti) los estudiantes son los protagonistas del desarrollo de la clase y la otra es que para la aprobación de la materia (entre otros requisitos) se tiene que elaborar una ponencia que se presentan en las Jornadas de Estudiantes de Trabajo Social del Litoral. Aquí cada estudiante elige el tema que quiere trabajar en su producción escrita; en este sentido algunas producciones pueden dialogar con los procesos de tesis como no.

Ahora bien, en relación a la fundamentación y los objetivos esta asignatura no expresa un abordaje desde la perspectiva de género, en cuanto a las unidades trabajadas puedo decir que retomamos aportes de los enfoques de género para la problematización y/o debates de los contenidos a desarrollar. En conformidad, en la unidad n° 1 se abordan las Ciencias Sociales y Trabajo Social

⁴² Los centros de prácticas (espacios de Trabajo de Campo) lo ofrecen las asignaturas troncales (trabajos sociales anuales), en una oferta limitada de espacios para cada año, los estudiantes eligen el espacio territorial de acuerdo a sus intereses y disponibilidad horaria.

puntualizando en las imágenes de la construcción disciplinar; aquí uno de los temas (imágenes de la institucionalización de la profesión y del proceso de construcción disciplinar) que se trabajan se introducen en clase pero se desarrollan en los seminarios de lectura, las autoras, ya mencionadas, que trabajan en dicho espacio son: Addams, Richmond y Vigetti; las lecturas se las realizan en contexto y críticamente, en otras palabras, subyace una reivindicación a las mismas. Luego en la unidad n° III trabajan los sentidos de la construcción disciplinar del Trabajo Social en el andamiaje teórico de las Ciencias Sociales contemporáneas, allí abordan temas como el androcentrismo, eurocentrismo y la colonialidad del saber. En síntesis, los contenidos no se abordan transversal y expresamente desde la perspectiva de género, pero para el abordaje de alguno de los temas retoman aportes de dicho enfoque.

- Trabajo Social y Familia. Comisión: única. Año lectivo: 2021. Lenguaje utilizado: masculino. Perspectiva: interdisciplinaria.

Aquí se observa que tanto en su fundamentación, como en sus objetivos no se manifiesta la perspectiva de género como tal, pero a partir de la mirada interdisciplinaria de las familias se problematiza desde los aportes de los enfoques de género ya que ponen de manifiesto que se elaboraran reflexiones “contextualizadas y des-estereotipadas sobre las “nuevas formas de familia” presentes en el campo social (familias monoparentales, ensambladas, matrifocales, homosexuales, lésbicas)” (Marcón et al., Programa de cátedra, 2021, p. 2). En cuanto a las unidades abordadas, en las tres que se desarrollan en el programa: familia como objeto de estudio, de intervención y derechos humanos; puedo inferir que lo hacen a partir de los aportes de los enfoques de género.

A partir de lo desarrollado hasta el momento, fue posible visibilizar de modo explícito en dos asignaturas el abordaje desde la perspectiva de género, mientras que en líneas generales en todas las asignaturas observadas puedo hipotetizar que retoman los aportes de los enfoques de género para el desarrollo de algunos de los temas que van abordar durante el periodo de duración de la materia. Cabe señalar que, visualizar en los programas de cátedras si se abordaba de un modo explícito la perspectiva de género remite a entender que los mismos transmiten visiones del mundo, además que son apuestas políticas de quienes lo elaboran, en este sentido la incorporación de los autores que se trabajan – o no- no son decisiones ingenuas. En suma, como mencioné al inicio de este mapa la incorporación de esta unidad de análisis tiene como fin visualizar lo que está escrito que se constituye como currículo prescriptivo, además entiendo que suele existir una distancia entre lo que está escrito, lo que se dice que se va hacer y lo que efectivamente pasa en el aula⁴³. Además de establecer un dialogo con los datos obtenidos de las entrevistas y encuestas.

⁴³ En esta instancia sólo retomo la palabra escrita que enuncian les docentes en sus programas, considero muy valioso para futuras investigaciones recuperar la voces de ellos y problematizar al respecto.

En concordancia con las nociones de currículum trabajadas en el mapa teórico, una de las entrevistadas manifestó “(...) debería estar claro en los programas, como te decía que no sea un debate al voleo” (Entrevistada 1, 7 de enero del 2023), además agregó que en

(...) algunas materias si está explícito como tipo tema de unidad, volviendo a trabajo 5, si bien está como unidad como que recuerdo que lo hablamos durante todo el año (...) en esa materia, capaz, es transversal pero en las otras es más por los debates que se dan ahí en el aula (ídem).

Por otro lado, otras de las entrevistadas expuso

(...) muchas materias suele pasar que como que se divide la materia en cinco unidades y como que la última unidad es la perspectiva de género sobre todo lo que veníamos viendo (...) o algunas autoras puntuales como para incorporar mujeres a la teoría como en la última unidad, como ahí siempre parece que queda a lo último, como que no es lo central (...) (Entrevistada n° 4, 13 de enero del 2023).

Puedo inferir que los aportes de la perspectiva de género se desarrollan en lo que concierne al currículum implícito; pero, en líneas generales, esto no se da de un modo transversal en las asignaturas, sino que principalmente es a partir de un tema puntual o a partir una de una situación que se dé en el contexto social; en este sentido, la entrevistada dos narró lo siguiente: “en TS, gestión y organización, por ahí sale el tema del género en cuanto a los organigrama institucionales, estoy recordando ahora, que siempre va a la cabeza un varón” (9 de enero del 2023). Asimismo, los aportes de las entrevistadas y encuestas (apartado 3.2) conciden con lo observado en la mayoría de los programas de cátedra, en cuanto a la problematización de algunos temas desde los aportes de los enfoques de género. Además de esto, las asignaturas que tuvieron gran relevancia (del área del Trabajo Social y de ciclo trabajado) para les estudiantes en cuanto al desarrollo y aprendizaje de la perspectiva de género fueron TSyCD y Trabajo Social y Familia, en estas, entiendo que la transversalidad se da de modo implícito, ya que en ambos programas no expresa explícitamente.

Otro aspecto que considero pertinente referir a lo que llamo “buenas voluntades y lo que se recorta”. En este sentido, en las entrevistas se menciona que en el primer ciclo, los debates de la perspectiva de género se daban por iniciativa de los estudiantes, ya que los docentes no propiciaban los mismos; pero avanzando hacia el segundo ciclo podían identificar una predisposición de los docentes para problematizar y/o incorporar en sus contenidos los enfoques de género; en relación a eso las entrevistadas manifestaron por un lado, que valoran las buenas voluntades de los docentes por incorporar los enfoques de género y por otro, que al brindarse en los últimos o en el último año, genera un malestar puesto que están cerca de culminar sus estudios universitarios y consideran que estas teorías son fundamentales para el ejercicio profesional. En palabras de una de las entrevistadas

(...) después con el transcurso de los años como que sí, que notaba la voluntad del docente de querer incorporar la perspectiva de género en las teorías y en la formación que estaba dictando en el momento, en muchas materias recae esto que queda como en un tema o en el último tema que muchas veces no se llegan a dar (Entrevistada n° 4,13 de enero del 2023). En esa misma línea, otra de las entrevistadas expresó “no sé si se cambió o modificó el plan de estudios, o sigue quedando que después de tercer año se empiezan a dar las teorías feministas” (Entrevistada n°5, 30 de enero del 2023). En concordancia, también emergió de una de las entrevistadas que “puede ser, que recién en 5to cuando salen los textos de las precursoras y demás, como que ahí también se habla un poco más, pero te estoy hablando recién en el último año(...)” (Entrevistada 2, 9 de enero del 2023).

Además de lo expresado, otra de las entrevistadas, manifestó que la cuestión curricular y quienes imparten el rol docente le producía una contradicción constante porque si bien recuerdo ciertas cátedras que sale como tema y demás. Pero después en los programas no está explícito, entonces lo que me das a entender es como que si bien es importante para vos que esté en la formación académica, pero sin embargo no está plasmado en el programa (Entrevistada n° 1,7 de enero del 2023).

Cabe agregar que resultaron significativas estas observaciones puesto que el Plan de estudios da directrices en cuanto a los contenidos mínimos que se tienen que desarrollar en cada asignatura y que los mismos se aborden en clave socio- históricas pero es elección de cada cátedra la incorporación de autores para la presentación de los contenidos que les corresponden, en este sentido puedo identificar que hay una ambivalencia entre lo que les docentes plantean discursivamente y luego lo que plasman en sus planes de trabajo, como también lo que deciden recortar cuando no se alcanzan a desarrollar todos los temas propuestos. Por lo que refiere a los recortes, en las entrevistas salió con fuerza que en las asignaturas que incorporan autoras feministas, a la hora de hacer un recorte de contenido se lo realiza en ellas, esto me lleva a deducir que la incorporación de material bibliográfico en algunas asignaturas responde más a lo políticamente correcto que a una problematización sobre los aportes de esta perspectiva. Además, en el período analizado, los contenidos que se podían inferir que se abordaron con los aportes de la perspectiva de género no se encontraban en la última unidad, aunque si se sigue abordando como un tema dentro de una unidad.

Más aún, es posible hipotetizar que en el área curricular la incorporación de los aportes de la perspectiva de género se da de un modo implícito en la mayoría de los programas de cátedra y esto sucede a partir de temas puntuales que se desarrollan en la asignatura; asimismo la relevancia de la

perspectiva de género en la formación y para el futuro profesional se manifiesta discursivamente pero no se replica en la letra escrita.

Para ir terminando el recorrido por esta estación, voy a retomar los datos obtenidos en cuanto a la bibliografía obligatorio que se ofrece en el área curricular de Trabajo Social, es decir, el material teórico que les estudiantes estudian y leen en las aulas. A partir del análisis de este material, puedo establecer que el 57% son mujeres, el 33% varones, 8% de autores varies, 2% regulaciones profesionales/ asociaciones profesionales. El porcentaje de autoras mujeres condice con algunos datos de la encuesta en donde les estudiantes manifestaban que en los últimos años de sus trayectorias observaron una mayor incorporación de autoras mujeres. En concordancia con ello, una de las entrevistadas manifestó

en los primeros años, el tema de bibliografía que la mayoría eran autores, que eran varones y ahora en la actualidad sigue habiendo pero en Trabajo Social 5, no sé me atrevo a decirlo pero creo que la mayoría son mujeres (...) siento que también tiene que ver como que históricamente se han dado como más bolilla por así decirlo, digamos a las producciones escritas por los hombres. (Entrevistada 1, 7 de enero del 2023).

Los programas de cátedras no son un listado de temas o acciones a desarrollar en un contexto determinado, sino que representan

un proceso de selección de contenidos, propósitos, tecnologías y recursos. En este sentido, los programas pueden adoptar un determinado enfoque o mostrar cierta actualización temática o bibliográfica. Ejercen influencia por lo que enseñan y por lo que dejan de enseñar (curriculum nulo o ausente), de manera implícita o explícita, con mayor o menor grado de formalización, pero siempre con repercusiones prácticas. (Davini, 1997 en Attardo, 2020, p 25).

En resumen, a partir de los diferentes datos de las encuestas y entrevistas y de los datos obtenidos de las bibliografías, puedo decir que en el transcurso de seis años de modo paulatino se fue desconstruyendo la mirada androcéntrica en las propuestas bibliográfica. Todavía cabe señalar que la incorporación de este eje, se produjo a la luz de la incomodidad y las contradicciones puesto que como mencione en párrafos más arriba entiendo sus propias limitaciones pero más allá de eso, también comprendo que estos aportes obtenidos son una primera aproximación para futuras investigaciones

3.4. De “ser medio prejuiciosa” a “discutirlo todo en la sobremesa”⁴⁴

En este apartado analizaré el material empírico producto de las entrevistas, las cuales se constituyeron en momentos de roda, de encuentro, ya que en todo recorrido/ viaje, siempre - o casi

⁴⁴ Las frases encomilladas emergen de las entrevistas.

siempre-hay lugar para el encuentro. La ronda se crea en espacios en donde nos encontramos con un otro, este puede ser conocido o no; es ese espacio en donde circulan las palabras, las bebidas espirituosas o los mates, entre bebidas cualesquiera que en la mayoría de las situaciones son excusas para los encuentros que uno conoce, en este sentido

Uno no conoce por edad, conoce por afectos y contagios, por influencias, por memorias familiares y populares que de alguna manera se traspasan, se permean de piel a piel, de canto a canto, de falta en falta, de rabia a rabia, de impulso a impulso, de batalla a batalla. (Lembel, 2021, p. 10).

Aquí y guiada por los objetivos de la investigación, identifico, describo y analizo en las trayectorias educativas de las entrevistadas, aquellos puntos de inflexión vinculados a la perspectiva de género. Para ello, en primer lugar recupero los aportes de la propia formación de Trabajo Social que reconocen en sus trayectorias, para luego ahondar en lo específico de esta investigación, las presencias – ausencias de la perspectiva de género, identificando miradas respecto del currículum, desde sus propios recorridos académicos y lo que es definido como puntos de inflexión.

En correspondencia a los aportes que la formación (nos) brinda a les estudiantes, la entrevistada cinco manifestó,

Trabajo Social es, no solamente sirve para tu formación y para lo que vas hacer después, sino que es te enseña para la vida diaria, la vida personal de cada uno (...) la verdad que Trabajo Social me enseñó para todo como una experiencia (...) creo que Trabajo Social te pone en determinadas discusiones de sobremesa, no? (...) esa es una capacidad que tiene Trabajo Social, (...) te permite realmente tener otros ojos para enfrentar la realidad (30 de enero de 2023).

En relación a la experiencia, vida personal y tener otros ojos para mirar la realidad, otro de los aportes refiere a que

antes uno tenía una mirada muy ahí (...) creo que tiene que ver con la comprensión (...) a mí me ayudó mucho a comprender, a comprender cada situación, a pensar plenamente lo que hace el otro, (...) creo que tiene que ver con la parte más humana... Comprender lo del otro y con el otro. (Entrevistada 2, 9 de enero del 2023).

En esa misma línea la entrevistada cuatro, planteó que “modifica primero como en lo personal la forma de vincularse uno y las formas de manejarse y de actuar y de interpretar” (13 de enero del 2023). Asimismo, otra de las entrevistadas manifestó que ingresar a la carrera de Trabajo Social le cambió su manera de ver la realidad ya que antes de su ingreso era medio prejuiciosa en algunas cuestiones. Entonces, a partir de los aportes que realizaron las entrevistadas puedo inferir que la formación de grado abona al cambio de mirada de la realidad y a las interpelaciones personales, en

otras palabras, “la formación académica se constituye como práctica situada que contiene el estímulo hacia el pensamiento crítico” (Cazzaniga, 2007, p.16). Al mismo tiempo transitar la vida universitaria posibilita el recorrido por diferentes espacios, sean estos académicos como no; y en este diálogo entre lo personal y académico favorecen a la desconstrucción y problematización de posicionamientos corporizados.

Es posible advertir en esta valoración que realizan respecto a la formación en general, algunas particularidades en lo específico de la formación en relación a la perspectiva de género. Para poder comprender los puntos de inflexión, partí por indagar sobre qué entendían por perspectiva de género. Esta pregunta tuvo dos sentidos que están relacionados: uno de ellos, era saber/comprender desde dónde partían para contextualizar/entender el resto de las respuestas que se dieron en el marco de las entrevistas y el otro, refiere a evitar determinadas lógicas que permean a la academia, tales como: la separación entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento, como también no reproducir esta tendencia de que “por ser estudiante de Trabajo Social se sabe todo” y dar por sentado que si estás en determinado año de la carrera ya tenes que tener aprendido y corporizado los conocimientos. Estas situaciones en el marco de las entrevistas fue un desafío pues en más de una situación mis compañeras me ponían en el lugar de que “yo tenía el conocimiento o la verdad” por estar investigando sobre el tema.

En concordancia con lo precedente, por lo que refiera a la perspectiva de género, las entrevistadas afirmaron que es una mirada, es decir, un modo de ver y comprender la realidad tanto a nivel personal como social y a las problemáticas sociales, además que dicha perspectiva se constituye en una categoría analítica, como también un posicionamiento ético-político, en suma también emergió que la perspectiva de género es identidad. En este sentido, una de las entrevistada expresó “es una mirada que busca incluir (...) cuestionar lo que está establecido” (Entrevistada n° 1, 7 de enero del 2023). En consonancia, otra de las entrevistadas amplió que es “cómo uno se relaciona, cómo uno se siente, sobre cómo uno actúa y demás con lo que uno se identifica” (Entrevistada n° 3, 9 de enero del 2023). Al mismo tiempo, la entrevistada cuatro desarrolló que

es un enfoque, un lugar desde dónde mirar, desde un lugar personal como desde un lugar más profesional. Es un lugar desde dónde mirar y como esa mirada, esa forma de entender lo que estoy viendo, lo que me está sucediendo, lo que le está sucediendo a otra persona, va a significar de alguna manera el modo en voy a comprender esa situación (...) La perspectiva de género como un lente, un enfoque, como una mirada. (13 de enero del 2023).

Además de lo descripto anteriormente, en el marco de las entrevistas, se reflexionó sobre las implicancias de no tener perspectiva de género, aquí ellas manifestaron que esta ausencia conlleva a

que se acentúen las desigualdades, las discriminaciones y que se siga acentuando la matriz heterocentrada. En concordancia una de las entrevistadas esbozó

la no perspectiva de género lo relaciono con la desigualdad (...).La ausencia de perspectiva de género hace que se perpetúen las desigualdades en temas de jerarquías, en el ámbito económico, en temas de la vida cotidiana como por ejemplo que consideran a la mujer inferior (Entrevistada n°1,7 de enero del 2023),

En esa misma línea, otra de las entrevistadas manifestó que “la no perspectiva de género es, discriminación, desigualdad, prejuicios, resistencia, por ende es no entendimiento y no transformación (Entrevistada n°2, 9 de enero del 2023). Asimismo y en correlación, otra entrevistada argumentó que la ausencia de este enfoque implicaría “no preocuparse por el respeto de los derechos, no comprender la diversidad, creer que no hay nada por transformar, por cambiar” (Entrevistada 3, 9 de enero del 2023). Estos aportes me llevan a problematizar en torno a la marcada ausencia de la perspectiva de género como enfoque teórico en los curriculum explícitos, tal como queda expresado en el apartado 3.3. En ese aspecto, me interrogué si dicha ausencia se constituía en ¿prejuicios?, ¿resistencias?, ¿no entendimiento de los aportes/ herramientas que le puedo brindar al Trabajo Social? Aunque comprendo que

(...)las resistencias reactivas a la transversalización de la perspectiva de género y sexualidades vienen a indicarnos un déficit en la capacidad de transmitir y registrar lo que estas apuestas suponen e implican: una profunda revisión y problematización del impacto que las diferencias y desigualdades culturales basadas en el género y la sexualidad tienen en la producción de conocimiento, en las subjetividades que lo producen, en las relaciones de su producción, en los métodos de investigación, validación, legitimación y divulgación, así como en las perspectivas pedagógicas y de enseñanza-aprendizaje.(Fabbri y Rovetto, 2020, p. 10)

Retomo las palabras de una de las entrevistadas que reflexionó sobre las resistencias. En ese sentido, dijo

si nosotros vamos a poner que la perspectiva de género necesita estar en la formación de Trabajo Social (...) va haber una lucha ahí (...) porque cada uno quiere dar su clase, quiere darlo de la forma que quiere y a veces no quiere renunciar a sus intereses por más que sea necesario para la formación (...) los textos que se eligen y textos que no se eligen (...) (Entrevistada 5, 30 de enero del 2023).

En correspondencia, otra de las entrevistadas argumentó que “muchas veces, vos lo hablas, pero es como algo fugaz nomás; porque a lo mejor si no hubiese salido, no se hubiese hablado, seguimos omitiendo estas cuestiones” (Entrevistada n° 1, 7 de enero del 2023).

A partir de lo analizado hasta el momento, puedo inferir que las entrevistadas entienden a la perspectiva de género como categoría analítica en cuanto sistema de conocimientos pero que no sólo se reduce a eso, sino que también es un modo de vida y una herramienta política (Lagarde, 1994; Levín, 2014).

En el contexto de entrevista, cada una de las participantes manifestó curiosidad, interés o entusiasmo en diferentes tópicos que se trataron. Al recordar sobre el camino que recorrieron y construyeron en su proceso de formación, siempre, había un otro que acompañó; como manifesté en el apartado 1.3, las personas participantes en la investigación están implicado. En relación con eso,

Una sensación suele sentirse en la piel. La palabra *sensacional* refiere tanto a la facultad de sentir como al despertar de una intensa curiosidad, un interés o un entusiasmo. Si una sensación es el modo en que un cuerpo entra en contacto con el mundo, entonces algo se vuelve sensacional cuando ese contacto se hace más intenso (Ahmed, 2021, p. 56).

En conformidad a que una sensación se siente en la piel, las reflexiones vertidas hasta aquí adquieren otros matices cuando se trata de recuperar los puntos de inflexión, como rupturas que se visualizan en los pliegues porosos de lo académico y lo personal. Estos puntos de inflexión en tanto experiencias personales, subjetivas pudieron ser reconocidas en el marco de la vida académica, entendiendo esta como el transcurrir de la formación, asignaturas, charlas-congresos-jornadas, debates con compañeros, militancias estudiantiles, etc., como también en lo que he nombrado como espacios extraacadémicos, pero que sin embargo, en tanto pliegues, se afectan unos con otros. Asimismo, en los puntos de inflexión, se puede vislumbrar como se vivencian las presencias-ausencias de la perspectiva de género.

Siguiendo lo precedente, una de las entrevistadas apuntó era bastante cerrada y en el transcurso de la carrera como que me fui abriendo y fui comprendiendo un montón de cosas (...) fui descontracturandome (...). El profesor Emmanuel de investigación, nos había propuesto una lectura de un libro que hablaba de la homosexualidad (...) que fueron fuertísimas, que nos hicieron como... como que mi grupo de compañeras nos marcó un montón y nos hizo pensar un montón... fue algo que generó en nosotros (Entrevistada n° 3, 9 de enero del 2023).

A su vez, el sistema universitario está inmerso en un contexto social y este permea las paredes de la Universidad, es decir, no es ajeno a lo que pasa en la sociedad, a su contexto epocal. De este modo, fue posible identificar que las marchas de Ni Una Menos, 8M, los debates parlamentarios sobre el aborto, como también la notoriedad que había adquirido los feminismos en las calles por las

mencionadas y otras situaciones coyunturales, abonaron y afianzaron estos pliegues entre lo académico y subjetivo-personal. En cuanto a lo expresado, una de las entrevistadas enunció

(...) me acuerdo de la materia la optativa de feminismos. (...)al hacer esa materia, ni siquiera sé si me consideraba feminista, pero bueno era como el feminismo, todo lo que había pasado del Ni Una Menos, como que iba siendo relevante en mi vida (...)como que abrí un poco más la cabeza con el feminismo(...). (Entrevistada n° 1, 7 de enero del 2023).

Por otra parte, otras de las entrevistadas refirió a que

Mi militancia fue enmarcada dentro de la universidad, yo venía de una escuela súper católica(...) y la facultad fue el primer espacio en donde yo empecé a escuchar sobre perspectiva de género, perooo eran otros espacios dentro de la facultad digamos (...) era extracurricular, capacitaciones, conferencias, charlas debates que se armaban... incluso yo ingresé en el 2018, entonces era pleno auge de la Interrupción Legal del Embarazo, pleno debate (...) Al principio lo tomaba como súper ajeno, como una perspectiva de género que yo tengo que aprender como profesional y después cuando me empezó a atravesar como todo eso que venía aprendiendo, desconstruyendo y volviendo a construir desde otra mirada (Entrevistada n° 4, 13 de enero del 2023).

Asimismo, otra de las entrevistadas manifestó que antes de realizar las prácticas de 3er año, sólo pensaba en la cuestión social pero sin incorporar la problematización desde los aportes de género, entonces eso producía un sesgo puesto que a determinada situación no la identificaba como violencia. Además identificó que a partir de 3er año comenzó a producirse el punto de inflexión con lo que respecta a los conocimientos de la perspectiva de género, ya que realizó sus prácticas en el Ministerio de Seguridad y una de las actividades a desarrollar era participar de las capacitaciones de la Ley Micaela. De este modo lo narró,

Yo no sabía nada, no sé cómo explicarte... era cero. Yo lo escuchaba que la gente hablaba y dije bueno cada uno con lo suyo. Y después, (...) cuando aprendí que es necesario y fundamental que Trabajadores Sociales salgamos con un... piso mínimo por lo menos para poder realmente intervenir y problematizar (...) cuando entendí que era necesario (...) no solamente para una argumentación, sino para entender un montón de situaciones o de construcción de problemas (...) y que antes ni (...) ahí empecé mi búsqueda. (30 de enero del 2023).

Otro pliegue que favoreció a los puntos de inflexión en las trayectorias educativas de las entrevistadas, refiere a sus compañeres- amigos de la carrera, puesto que en los vínculos que se establecían, tenían compañeres que militaban en espacios partidarios como también eran militantes feministas, de este modo luego de alguna situación académica como extraacadémica seguían

debatendo y reflexionando sobre un tema determinado, entonces a partir de estas instancias comenzaron a comprender que la perspectiva de género, no sólo era un constructo teórico “más” o eran solo palabras, sino las implicancias de estas teorías a la hora de comprender y analizar la realidad social tanto de los sujetos como también su propia vida cotidiana. Además, cabe mencionar el tiempo a la explicación que se da entre pares, con esto me estoy refiriendo a que en ese encuentro entre compañeros se dedica el tiempo necesario para la explicación y brindar ejemplos concretos, que en algunas oportunidades, son ejemplos de sus propias trayectorias de vidas.

En cuanto a los espacios extraacadémicos, las entrevistadas expresaron que transitar por primera vez una marcha, el Encuentro Plurinacional de Mujeres y Disidencias o todo lo que generó a nivel social y organizacional los debates sobre el aborto; en ellas generó un punto de inflexión muy importante puesto que las luchas y reivindicaciones de derechos posibilitaron visualizar desigualdades que identificaron en sus propias trayectorias de vidas y esto abonó a que problematicen en relación a la importancia de la perspectiva de género en la formación y su futuro profesional. Siguiendo con dichos espacios, una de las entrevistadas expresó

[el encuentro Plurinacional] Me generó como una emoción tremenda, pero incluso que a mí hay pocas cosas que me emocionan, entonces por eso lo menciono de esta manera. Pero como una emoción de ver tanta cantidad de mujeres organizadas y disidencias organizadas, me conmovió muchísimo, hasta se me caían las lágrimas por momentos (Entrevistada n°4, 13 de enero del 2023).

Cabe agregar, que en el transcurso de la entrevista ella reflexionó sobre los pliegues de lo académico y cotidiano y manifestó que una vez que comprendió lo que significaba la perspectiva de género y la hizo carne, pudo ponerle contenidos o conceptos a situaciones que pasaban en diferentes ámbitos. En este sentido, dijo lo siguiente

Como que me empezó a atravesar, como mirá eso me está pasando a mí con mis amigas, con mi pareja, con mi ex pareja, con lo otro... ahí fue como más significativo y bueno a partir de ahí, esto que te mencionaba del encuentro de mujeres, como la organización colectiva me pareció muy significativa (13 de enero del 2023).

En el marco de estas rondas (entrevistas), pude visualizar que hay un proceso de reflexión y de crítica muy potente, crítica entendida desde las palabras de Nelly Richard que la plantea como una operación de desnaturalización del sentido. Mostrar, revelar que los signos, las formas no son nunca inocentes, ni las palabras, ni las imágenes, que la realidad no habla por sí misma, que cobra sentido a través de mediaciones discursivas y que esas mediaciones discursivas deben ser precisamente desmontadas y remontadas. Me parece que hay una tarea de la crítica que tiene que ver con el hacer, el deshacer y el rehacer las significaciones,

que es absolutamente clave para quebrar la neutralidad pasiva del sentido (Nelly Richard en flores, 2013, p. 84).

Para finalizar y retomando los aportes que hicieron todos los estudiantes que participaron de esta investigación, puedo identificar que existen puntos de inflexión vinculados a la perspectiva de género, es decir que las miradas de género afectan, interpelan, etc. a los estudiantes de un modo particular, tal como ha quedado explicitado aquí y en los apartados anteriores. De este modo, en los pasillos de Trabajo Social se comenta que la perspectiva de género ha permeado en las trayectorias educativas de diferentes modos y colores, ya sea por una asignatura, por la rosca de los pasillos-patios, las charlas-congresos, los debates-conversaciones entre compañeros tanto dentro del aula como por fuera, asimismo los docentes han abonado a esto puesto que habilitan las problematizaciones, como también por la incorporación del material bibliográfico.

3.5 Mirar (nos): entre las presencias y ausencias

Conocer las presencias- ausencias de la perspectiva de género en la Licenciatura en Trabajo Social se constituye en el objetivo central de este trabajo. De esta manera, en este apartado y en coherencia con los análisis de los capítulos precedentes, puedo dar cuenta de algunos matices que aportan al conocimiento sobre el tema.

En los anteriores apartados, identifiqué que en la formación de grado existe una presencia de la perspectiva de género y esto se materializa que el 95% de las encuestadas escucharon hablar de la misma en algún espacio académico, estos estaban constituidos por las asignaturas generales, específicas, congresos, debates con compañeros, entre otras. En este sentido, en tanto juego de presencias- ausencias se pueden advertir algunos pliegues; de este modo al trabajar con las entrevistas me permitió acceder a reflexiones y valoraciones específicas de las estudiantes en dicha clave.

Para ello, les sugerí a las cinco entrevistadas que se imaginaran una línea del tiempo en donde en un extremo se ubican las presencias y en el otro las ausencias. En este sentido, les solicité a ellas que se sitúen en el medio de esta línea, ya que, este punto de partida representa la presencia de la perspectiva de género en la formación. Luego les propuse que ubiquen, según su criterio y después de todo lo conversado en el marco de la entrevista, en dónde consideran que se encuentra la perspectiva de género. Ver gráfico n° 11.

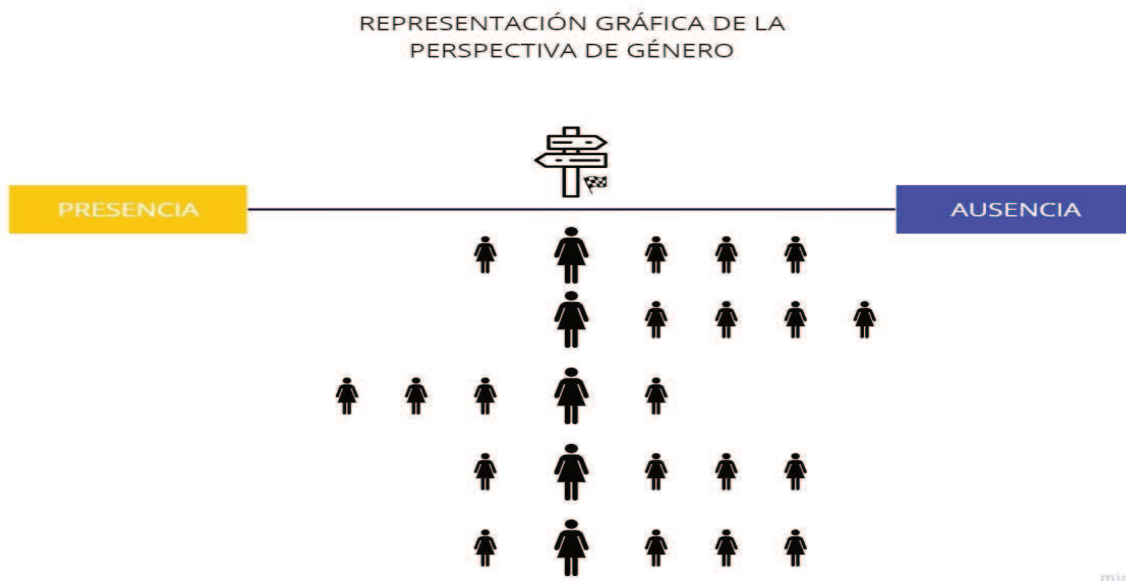


Gráfico n°: 11. Representación gráfica de la perspectiva de género en la formación. Fuente: autoría propia, en base a entrevistas.

En tanto, como puede observarse en el gráfico, existen matices en relación a la presencia de la perspectiva de género en la formación. En relación a las presencias, las entrevistadas manifestaron que ellas aprendieron sobre la perspectiva de género en la formación de grado, ya que antes de comenzar sus estudios universitarios no poseían dichos conocimientos, como ya he mencionado, este aprendizaje se dio en diferentes espacios académicos, como también extraacadémicos; espacios que están en continuo diálogo ya que, recorrerlos se constituyen en el devenir del ser estudiante universitario, puesto que acceder y transitar la Universidad habilita a la participación de otros sitios que los meramente académicos. En cuanto a las presencias una de ellas expuso

Está bien como lo vimos, porque creo que no faltaron espacios o momentos para formarnos (...) también en clases ha surgido cosas que me han hecho pensar (...). Creo que en la formación adquirimos herramientas necesarias como para comprender un montón de cosas. (Entrevistada n° 3, 9 de enero del 2023).

Más allá de reconocer las presencias, cuatro de las entrevistadas, ubicaron a la perspectiva de género en el lado de las ausencias, ya que entienden que es indispensable dicho enfoque para el ejercicio profesional. De este modo las ausencias refieren, en líneas generales, a los modos en cómo se enseña y a una cuestión curricular, en otras palabras, que la incorporación de la perspectiva de género no se dé en algunas asignaturas generales y/o específicas o por las buenas voluntades de los docentes sino que sea transversal a todas las asignaturas del plan de estudios, puesto que entienden que esto se constituye en una vacancia en la formación; como también conciben que si bien es valioso el aporte que hacen los estudiantes para que se problematice los contenidos que se están impartiendo desde los enfoques de género o que ellos mismos se impliquen para enseñar los

alcances de este, no corresponde que sea el propio estudiantado que sea el facilitador de eso, es una cuestión curricular e institucional. Además expusieron que existe una contradicción entre lo dicho y lo escrito. Por lo que refiera a los modos de enseñanza y lo curricular

tiene que estar como escrito en los programas y se tenga que dar de una manera clara (...) debería estar incorporado en las materias en general y debería estar claro (...) [porque] no se termina de hacer la relación entre la materia y entre lo que se quiere dar de género (...) [además] siento que faltaría en el tema de que sea transversal a toda la carrera y en todas las materias, no que sólo se de en algunas materias específicas. (Entrevistada 1, 7 de enero del 2023).

En suma a los modos de enseñanza y lo curricular, una entrevistada entiende que

cada silencio habla mucho también, si no fuera por los compañeros que le buscaban la vuelta [además] (...) está invisible en varios aspectos que debería estar [porque] Trabajo Social es una disciplina que tiene que estar inmersa en el género [y] (...) debería estar muy presente, no que se dé así, que salga por los estudiantes en sus debates.(Entrevistada n°3, 9 de enero del 2023)

En cuanto a lo curricular, otra entrevistada manifestó “considero, que los programas quedan viejos a las situaciones actuales (...) agregar a lo curricular ciertas temáticas porque son necesarias porque realmente la actualidad contemporánea es otra, la realidad hoy es otra” (30 de enero del 2023).

En suma a la cuestión de la transversalidad y en referencia a lo institucional, una de las entrevistadas se expuso

Quizás escasea un poco en cuanto a lo más formal de la formación (...), quizás aprovechar la cantidad de áreas y temáticas que tiene esta carrera. (...) es una decisión de los encargados de la tomas de decisiones en estas cuestiones, que se obligue o que se consensue en una asamblea, pero que se tome la decisión de decir: bueno, todos deben incorporar la perspectiva de género como parte integrante de lo que tiene que transmitir hacia el alumnado. (...) dicho así suena medio tedioso, pero la verdad que por ahí con simples palabras o con simples ejemplos se puede incorporar (Entrevistada n°4, 13 de enero del 2023).

A partir de todo lo analizado precedentemente, la ausencia en lo curricular y los modos de enseñanzas, adquiere gran notoriedad tanto en las entrevistadas, como en algunas respuestas de la encuesta ya que se manifestó de un modo explícito que para el ejercicio profesional los enfoques de géneros son indispensables y por lo tanto, la formación tendría que ofrecer una base sólida de dicha perspectiva teórica. Ya que la intervención profesional

siempre se expresa como una puesta en acto de los saberes, en la que juega la capacidad de comprensión compleja de la realidad, tendiendo a su desnaturalización constante mediante las operaciones de problematización y reflexión; las categorías teóricas guían la intervención argumentando la comprensión de las situaciones en las que se interviene y permitiendo la elaboración de estrategias fundadas. (Cazzaniga, 2015, p. 74)

Por esto, las entrevistadas, manifestaron (como ya he hecho referencia) que sería pertinente que haya algo obligatorio y no se dé en forma optativa/ electiva puesto que dichas asignaturas son a elección del estudiantado y según la disponibilidad horaria y el interés personal las pueden elegir o no. Asimismo, el interés por la obligatoriedad y la transversalización en todo el plan de estudio, la comprenden desde el punto de vista de que estos conocimientos son necesarios por la emergencia de los contextos sociales actuales, a su vez esto también se relaciona con que, ellas, identificaron que en las asignaturas que se comparte con la carrera de abogacía existe una ausencia notable en los contenidos que se dictan.

En relación a lo expresado, cabe agregar los modos de enseñanza, puesto que no se puede pensar los contenidos curriculares sin tener presente las propuestas pedagógicas. Aquí pude identificar, lo que correspondería por un lado, a una preocupación instrumental, es decir, el saber hacer del Trabajo Social; esta cuestión en las entrevistas se intensifica ya que están próximas a recibirse y sostienen que no cuentan las herramientas necesarias para realizar sus futuras intervenciones profesionales. En otras palabras, las entrevistadas, están manifestando que los modos en que se enseñar la perspectiva de género remiten más a una cuestión teórica, que a los modos en cómo actuar ante determinadas situaciones; esto a su vez se vincula con las contradicciones entre lo que se dice y lo que efectivamente se hace en el marco del dictado de una asignatura. Para ilustrar, diferentes entrevistadas manifestaron esta idea de “mucho se habla de intervenir pero luego, antes una situación de violencia de género, no te enseñan cómo acompañar esos procesos” (Entrevistada n°5, 30 de enero del 2023). Por otro lado, identifiqué que la perspectiva de género queda reducida a determinado texto o se centran en una sola situación que se puede abordar desde estos enfoques y de este modo se considera saldada “la cuestión de género”, es decir, que cuando se desarrollan contenidos centrales tales como: vida cotidiana, cuestión social, complejidad, entre otros, no siempre se los explica desde esta perspectiva. En este sentido, en tres entrevistas salió como ejemplo el tema de las precursoras del Trabajo Social, que recién en Trabajo Social y Construcción Disciplinar se incorporan textos en donde se reivindica la figura de ellas puesto que en los primeros años, los textos que se ofrecían no se leían en esa clave y por lo tanto, el aprendizaje adquirido de ellas estaban enmarcados en una matriz positivista. En

relación a esto, cabe recordar, que en un solo programa de primer año (período 2022) se manifiesta de modo explícito que el desarrollo de las precursoras lo realizaban reivindicando sus figuras.

Para finalizar este recorrido, por una parte pude identificar que la perspectiva de género se encuentra ausente en relación a la transversalidad de lo curricular, ya sea en los programas de cátedras como en el plan de estudio. Si bien existen buenas voluntades de los docentes de incorporar dicha perspectiva en los contenidos que se desarrollan en cada asignatura, no es suficiente – desde la perspectiva de las entrevistadas y de algunas de las encuestadas- puesto que en muchas ocasiones el conocimiento es fragmentado y los estudiantes no logran comprender la relación entre los contenidos que se están dictando y los aportes de la perspectiva de género. A su vez, encuentran una ausencia de los conocimientos de los enfoques de género en los primeros años de la carrera mientras que cuando se avanza en el segundo ciclo existe una incorporación que en varias ocasiones se encuentran al final del programa. En concordancia con esto, como se puede observar en la unidad de análisis de los programas, en líneas generales, se da una ausencia de la perspectiva de género en cuanto perspectiva teórica explícita desde la cual se imparten los contenidos. Aunque se observa un correlato con lo que manifiestan los estudiantes en cuanto que se brinda como un tema dentro de una unidad o se desarrolla en una unidad, que en varias ocasiones estos conocimientos se dan en las últimas unidades y no se los considera un conocimiento central para la formación. Todo lo desarrollado hasta el momento, me hace inferir que “ciertos cuerpos y palabras no son admitidos en el campo disciplinar. (...) Incluso cuando se incorporan nuevos libros al programa de una materia [hay] que seguir presionando por ellos; una llegada puede ser frágil o precaria” (Ahmed, 2021, pp. 205-207).

Por otra parte, siguiendo a Giribuela (2020) la cuestión de género y disidencias sexuales ha ingresado a la agenda académica hace largo tiempo y esto se ve replicado en los congresos, jornadas, investigaciones, publicaciones, etc.; pero no resuena del mismo modo en el campo formativo, es decir, en las aulas. Por consiguiente, cuando esto sucede es por voluntad de los docentes que por un requerimiento curricular institucionalizado. En este sentido, el “desarrollo exhaustivo del tema y la organización conceptual, procedimental y actitudinal es, irónicamente, una asignatura pendiente” (p. 143).

A partir de todo este largo recorrido, puedo deducir que aún existe una asignatura pendiente en relación a la perspectiva de género en la formación de grado de la Licenciatura de Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral. La Universidad no está exenta de la sociedad en la cual está inserta (aunque a veces se crea que esta es sólo una isla teórica), por estos motivos es pertinente problematizar/ polemizar el tema de los

conocimientos que se imparten en las aulas, comenzar a incomodar algunos silenciamientos que gozan de comodidad.

El desafío radica, entonces, en hacer ingresar el tema a la formación disciplinar por la misma puerta que lo hacen otros temas que también revisten una centralidad indiscutible. Dejar de lado las excusas; superar la frágil comodidad de los espacios ganados con el abordaje de otros contenidos que manejamos desde hace un tiempo (...) y abandonar la doble vara que declama en público la necesidad del tema, pero que se aferra a privilegios filo-corporativos a la hora de posponer o anular el debate (Giribuela, 2020, p. 147).

¿Reflexiones finales? Apertura a nuevos diálogos

*“Incomodar con nuestras palabras, con nuestros cuerpos,
con nuestros gestos, con nuestra ternura, con nuestros gritos
y con nuestros silencios.”*

Vir Cano, Borrador para un abecedario del desacato.

La investigación es un viaje en donde lo que cuenta no es el destino final sino todo el recorrido que atravesamos para llegar hasta ahí. En ese marco, esta tesina es el resultado de un camino que no fue sencillo, ni lineal, debido a que hubo momentos de avances, retrocesos, estancamientos, luces y sombras; además este viaje estuvo atravesado por la primavera, sus colores, olores y un intenso verano santafesino. Más aún, es fruto de un intenso y sudoroso trabajo de búsqueda, lecturas, interpelaciones, debates colectivos y cuestionamientos personales como formativos; todavía cabe señalar que este trabajo se escribió en la contradicción constante del enojo, apabullamiento y la emoción; por consiguiente, fue un recorrido conmovedor y largo⁴⁵. Aunque una se sienta en casa, los remolinos de vientos te desgastan, te agotan y te invade un llanto incontrolable y son esos momentos en los cuales uno requiere el amor de sus seres queridos y sus pertenencias (la cama, la ducha, sus aromas, etc); lo increíble es que después de los llantos y las tormentas viene la claridad y el sol.

Más allá de lo expuesto, considero que es hermoso viajar porque es un proceso de descubrimientos personales, como también de construcciones y creaciones conjuntas puesto que tienen un punto de partida pero no de fin, ya que siempre hay más preguntas por hacer. Si bien no tiene fin, hay momentos de cierres provisorios, reflexiones, balances, hallazgos que son necesarios transmitir porque en un momento tuviste un sueño y peleaste por una esperanza.

El supuesto desde el cual partí refiere a dos cuestiones: una de ellas es que en la formación académica había una incipiente pero sólida incorporación de la perspectiva de género en la malla curricular; y la otra, que la formación abonaba a los puntos de inflexión vinculados a la mirada de género en las trayectorias educativas. A partir de todo el trabajo de campo realizado, pude observar que este supuesto no era tal en su totalidad, sino que adquirió diferentes matices a lo largo de este proceso. Matices que me sorprendieron, conmovieron y me permitieron seguir reflexionando para futuras investigaciones.

En relación con lo anterior, las trayectorias estudiantiles son aquellos caminos que se recorren, se construyen. En donde cada sujeto se verá interpelado tanto por la biografía personal, la cultura, la historia y las dinámicas de cada organización. Asimismo es posible reconocer todos aquellos ámbitos formativos (formales e informales) que inciden en el andar de ellos por las

⁴⁵ A lo mejor tuvo que ser así, si bien renegué de lo extenso que se hace el proceso; cuando miré para atrás y visualicé cómo se fue gestando y floreciendo este viaje, sin dudas se necesita tiempo.

instituciones. En tal sentido, los participantes de esta investigación han transitado por espacios de militancia social, proyectos de extensión e investigación, participación partidaria, actividades culturales, religiosas, entre otras. Cabe señalar las participaciones en marchas, tales como: Ni Una Menos, 8M, del Orgullo, 25N, pañuelazos, puesto que estas han incidido en el entendimiento de la perspectiva de género, así como también los debates parlamentarios sobre el aborto. En este sentido, el ingreso a la Universidad y específicamente a la carrera permitió a que los estudiantes participen de dichos espacios, ya que antes de su ingreso no eran lugares que frecuentaran, ya sea por sus procesos de sociabilización y educativos anteriores o por venir de localidades “muy cerradas”, asimismo estimo que la formación de Trabajo Social se deja permear por estas movilizaciones sociales, en suma, a que en algunas ocasiones los docentes convocan a participar de las marchas. En relación con eso, al inicio de la investigación consideraba que la formación tenía incidencia en los puntos de inflexión, pero no dimensioné el potencial de los pliegues entre lo académico y personal. En tal sentido, transitar la carrera les permitió cambiar la mirada que tenían respecto a la perspectiva de género y esto sucedió por diferentes motivos, ya sea por los modos que los docentes desarrollaban sus clases, como también por el material bibliográfico que ofrecían, además de los espacios y el contexto social, recientemente mencionado (militancias, congresos, marchas, encuentro plurinacional de mujeres y disidencias, etc).

Más aún, casi la totalidad de los estudiantes encuestados escucharon hablar de la perspectiva de género en algún espacio académico tales como: asignaturas generales, específicas, jornadas académicas, aula, talleres, centro de prácticas, entre otros. En vinculación, pude identificar que los espacios que adquirieron mayor relevancia en las trayectorias fueron las materias específicas, el espacio áulico, la militancia estudiantil, como también las conversaciones con los compañeros, los pasillos/patios. Asimismo, la mitad de los estudiantes se encontraron por primera vez con los enfoques de género/ feminismos en la formación de grado.

En párrafos anteriores manifesté que mi supuesto adquirió diferentes matices que se constituyen en hallazgos. Uno de ellos refiere al rol protagónico que tienen los estudiantes para incorporar el debate de la perspectiva de género en las aulas, como también el tiempo que le dedican a sus compañeros para explicarles la importancia y el alcance que tiene la perspectiva de género en la formación. Además de esto, en los puntos de inflexión sobre la perspectiva de género en las trayectorias educativas de los estudiantes, las conversaciones entre pares adquirió gran notoriedad porque después de las post marchas, prácticas, cursadas, entre otras situaciones surgían los debates, reflexiones y problematizaciones sobre la perspectiva de género. Estas situaciones, me permiten inferir que el rol protagónico que tiene el estudiantado refiere a: por un lado, que es algo que les preocupa y se ocupan generando los debates necesarios para problematizar al respecto y por

otro, al tiempo y los modos en cómo se explica los aportes de la perspectiva de género ya que entre pares se destina todo el tiempo necesario para hablar las implicancias que tiene y además, en muchas ocasiones, entre ellos se brindan ejemplos concretos que les suceden en sus vidas cotidianas.

Otro de los matices refiere a que más de la mitad de los estudiantes no recordaban un contenido central de la formación que se haya abordado desde los aportes de los enfoques de género y esto lo puedo relacionar con lo que manifestaban algunos estudiantes que no se destina el tiempo suficiente para su explicación. Esa solidez que estimaba fue cambiando a un estado arenoso. En relación a los contenidos centrales- transversales de la formación, hubo algunas dificultades en el reconocimiento. Aquí no logré identificar si fue un error mío a la hora de formular los interrogantes o si les estudiantes no reconocen algunos contenidos que hacen a la formación del Trabajo Social, es decir, aquellos conceptos que son indispensables en las formaciones de grado. Puesto que como contenidos centrales algunos manifestaron asignaturas, centro de prácticas, temáticas, entre otras.

Pero más allá de eso cuando les consulté qué contenidos centrales se deberían abordar desde la perspectiva de género, la gran mayoría manifestó que esta debería ser transversal al plan de estudios, es decir, que se dé en todas las asignaturas del plan de estudios porque adquieren gran relevancia estos aportes para el futuro profesional. Además de eso, les estudiantes manifestaron sus intereses y/o sentires en cuanto a la incorporación – o no- de la perspectiva de género en los contenidos centrales y sus respuestas fueron diversas ya que se relacionaban al qué y cómo se enseña dicha perspectiva, asignaturas, categorías y/o temas.

Aquí hubo un aporte que me impactó en el proceso de análisis y que considero pertinente posicionarme ante la respuesta de una encuestada, en la cual manifiesta que la perspectiva de género es una más de las muchas que existen para analizar la violencia en general; ante esta respuesta puedo tener una postura un tanto taxativa ya que la perspectiva de género abarca conocimientos sustentados en las teorías feministas, como también un modo de entender/ ver la vida y no se aboca exclusivamente a la violencia, pero a partir de estas teorías y luchas incansables de los feminismos se han podido dar nombre, tipificar e interpretar las violencias que sufren las mujeres y las disidencias sexuales, como también comprender a las violencias que se ejercen entre las masculinidades, de otro modo, reproducir el discurso sobre que la “violencia es violencia a secas” simplifica, invisibiliza, reproduce violencias, discriminaciones y culpabiliza a las mujeres y disidencias sexuales, como también hacía algunas masculinidades.

Otro hallazgo, refiere a los programas del área de Trabajo Social. Del relevo total de los planes observé que sólo dos programas de once manifestaban de forma explícita la perspectiva de género. Por consiguiente, en el área curricular la incorporación de los aportes de la perspectiva de

género se da de modo implícito en la mayoría de los programas y los aportes de dicho enfoque se desarrollan a partir de temas puntuales. Asimismo, la relevancia de la perspectiva de género en la formación y para el futuro profesional se manifiesta discursivamente pero no se replica en la letra escrita, es decir, en el currículum explícito. Otro aspecto a señalar es que más de la mitad de la bibliografía que se ofrece a los estudiantes están compuesta por autoras, a tal efecto pude visualizar que en un periodo aproximado de seis años se fue desconstruyendo la mirada androcéntrica en la propuestas bibliográficas.

Además, resultó significativo identificar cómo en los primeros años de formación la perspectiva de género era algo totalmente ajeno en las trayectorias educativas de los estudiantes y a medida que iban recorriendo la carrera lo fueron resignificando a partir de los debates colectivos y los comenzaron a corporizar, es decir, ya no era una teoría más dentro de las tantas que se dan a lo largo de la formación sino que estas teorías le posibilitaron ponerle contenido a diferentes situaciones que le pasaba en su vida cotidiana y en sus relaciones vinculares (de pareja, familiares, amistades).

En los pasillos de Trabajo Social se comenta que la presencia de la perspectiva de género anda "flojita de papeles". Más aún, los estudiantes pudieron reconocerla a lo largo de sus trayectorias estudiantiles pero identifiqué una marcada ausencia en lo que refiere a la transversalidad curricular. Los estudiantes comentan que la importancia de la perspectiva de género no sólo se tiene que manifestar discursivamente, sino que se tiene que replicar en los programas de cátedras y en los modos de enseñar; porque la realidad actual nos muestra que no podemos ejercer la profesión sin estos conocimientos. Por todo lo transitado en este viaje, es posible concluir que la perspectiva de género en cuanto a lo curricular y a la relevancia que adquiere para la formación es un asunto pendiente.

En este andar, surgieron temas emergentes que no se abordaron y que pueden habilitar a futuras investigaciones. En primero lugar, el tiempo que le lleva al estudiantado finalizar sus estudios universitarios. Aquí me interpelaba en relación a dos cuestiones que, desde mi punto de vista, están relacionadas; una refiere a las condiciones materiales y subjetivas de permanencia con esto me refiero a los (pluri) empleos y a las vivencias afectivas que implican transitar una formación universitaria y otra, a las idiosincrasias del cursado de la carrera.

En segundo lugar, refiere a incorporar la perspectiva de género como una cuestión ética en la formación. Esta cuestión no estuvo en la guía de preguntas de las entrevistas cuando la confeccioné porque a la hora de realizar los ajustes necesarios del instrumento quedaron muchas cuestiones afuera, pero en la primera entrevista emergió y a partir de eso la incorporé en el resto. En concordancia, en el total de las entrevistas. En todas las entrevistas afloró marcadamente que se

tendría que abordar como una cuestión ética de la formación y del ejercicio profesional. Este argumento me despertó una gran variedad de interpelaciones complejas, tales como: ¿qué se entendía por posicionamiento ético- político?, ¿les estudiantes vislumbran los posicionamientos de los docentes?, si bien comprendían las implicancias de la perspectiva de género y podían identificar autores que la trabajan, ¿esto sucedía con otros enfoques teóricos?, cómo también me llevó a preguntarme ¿es explícito de los lugares teóricos y epistemológicos desde los cuales se habla?, hablar de teorías críticas en clave socio- histórica es suficiente para que los estudiantes comprendan desde qué enfoques se desarrollan los contenidos, entre otros interrogantes.

En tercer lugar, me voy a referir a la tensión de teoría- praxis. En el marco de la entrevista salió una tendencia marcada, en que las estudiantes consideraban que los enfoques de género (como los contenidos teóricos en general) no dialogaban con la práctica. Constituyéndose la teoría y en correlato la formación como una isla teórica que muy lejos estaba de la realidad social y de los problemas concretos, esta cuestión generó gran preocupación en las estudiantes ya que estaban cerca de culminar sus estudios universitarios y consideraban que no tenían las herramientas necesarias a la hora de intervenir (aun cuando entendían que la formación brindaba contenidos mínimos). Esto me llevó a preguntarme ¿qué se están llevando los estudiantes de la formación?, ¿la formación, implícitamente, está adquiriendo una tendencia academicista?, ¿será necesario hacer una revisión de los Trabajos Sociales (anuales) como asignaturas únicas?, ¿los contextos actuales están requiriendo que se revisiten los modos en cómo se enseña y qué se enseña?.

Y por último y no menos importante, refiere a que en el proceso de las entrevistas pude visualizar que había confusión y desconocimientos en relación a los programas de cátedras. A tal efecto, algunas entrevistadas no sabían cada cuanto se modificaba un programa y quiénes eran los responsables de elaborarlos y llevar adelante las modificaciones correspondientes. Además hubo momentos en dónde confundían plan de estudios y programas. Estas cuestiones me interpelaron, a pesar de que hubo momentos en los que nos deteníamos a profundizar sobre este tema; esto llevó a que reflexionara respecto de quién es responsabilidad qué se sepa esto, si es de los estudiantes ¿cómo transitan la formación? ¿Qué tendencia tiene el estudiantado universitario hoy? Si es de los docentes, tendrá que ver que en muchas asignaturas se brinda el programa en el segundo cuatrimestre o se trabaja con programas de años lectivos anteriores y esto genera confusión. Esta problematización surge puesto que eran estudiantes avanzadas, en suma a que en mi trayectoria estudiantil estas cuestiones estaban claras, además de mi interés por tener mayor información sobre estos temas.

Para concluir no quiero dejar de mencionar que esta investigación es una primera aproximación al gran universo que convoca la formación de grado y busca dar paso a seguir

reflexionando y problematizando sobre otras cuestiones que implican al tema que no se abordaron como: si los conocimientos que brindan desde la perspectiva de género tienen el sesgo del cissexismo⁴⁶. En correlación, esta tesina pude tener dicho sesgo, ya que las interpelaciones y reflexiones sobre el cissexismo me encontraron al final del proceso de investigación. Además de los temas emergentes que han surgido, como cualquier otro que me sorprenda cada vez que recuerde este recorrido.

Dicen que hay finales felices, alegres, tristes o llenos de nostalgia. Este es un final necesario, aquí me despido. Muchas gracias por haberme acompañado hasta acá, es pertinente que cada una (re)tome su propio recorrido para volvernos a encontrar desde otro lugar, desde otros amores y afectaciones. Hasta pronto/ hasta siempre.

⁴⁶ Es un lente para mirar el mundo, es decir,

Una herramienta que funciona para medir lo que vemos, lo que escuchamos, (...) lo que creemos de alguien, lo que desconfiamos, lo que nos conmueve, lo que nos calienta, lo que nos desafía, lo que nos da ganas de vomitar, lo que nos corresponde, lo que merecemos, lo que podemos tomar para la chacota y lo que no, que "eso es cosa seria". (Millet, 2020, p. 22)

Referencias bibliográficas

- Acevedo, P. y Fuente, P. (Ed.) (2013). La formación académica en Trabajo Social en la República Argentina: debates y desafíos. FAUATS <https://www.fauats.org/wp-content/uploads/ACEVEDO-P.-y-FUENTES-P.-comps-%C2%B7-La-formaci%C3%B3n-acad%C3%A9mica-en-TS..pdf>
- Ahmed, S. (2021). Vivir una vida feminista. Caja Negra.
- Alvarado, M y Hermida, M, E. (2022). Feminismos del Sur: nudos epistemológicos para ensayar una investigación otra. Revista Pacha, vol.3, n°9. <https://revistapacha.religacion.com/index.php/about/article/view/121>
- Attardo, C, Bernárdez, M, López, M, P, Merodo, A, Solberg, V y Yabkgwski, N. (2020). La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñas y cómo lo haces?. Apuntes sobre género en currículas e investigación (1era edición, pp- 17-35). UNR Editora.
- Bartra, E. (2012). Acerca de la investigación y la metodología feminista. En N. Blazquez Graf. Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales. UNAM.
- Becerra, N. (2020). Editorial. Revista ConCiencia Social, especial n°2 , vol.3, pp. 7- 8. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/issue/view/2175>
- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. Trayectorias Universitarias, vol.2, n°3. <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/article/view/3019>
- Cano, V. (2022). Po/éticas afectivas. Apuntes para una re-educación sentimental. Galerna.
- Cano, V. (2021). Borrador para un abecedario del desacato. Madreselva.
- Carmody, C, Firpo, I y Genolet, A. (2018). Apuntes sobre el enfoque de género en la UNER: entre lo construido y lo pendiente para su consolidación en Rojo y Jordan (Comp.), Los enfoques de género en las universidades. (1era ed., 40-53). Comité de Género de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- Casal, A. (2022). Sensibilidad de género para construir mundos más justos. Revista PACHA, Vol.3, n°9. <https://revistapacha.religacion.com/index.php/about/article/view/141>
- Cazzaniga, S. (2007). Hilos y nudos: la formación, la intervención y lo político en el Trabajo Social. Espacio.
- Cazzaniga, S. (2015). Trabajo Social: miradas teóricas, epistemológicas y políticas. *Revista Debates Públicos. Reflexión de Trabajo Social*. Año 5, n° 9, pp. 70-84.
- De Alba, A. (1995). Currículum: crisis, mitos y perspectivas. Miño y Dávila.
- Dorlin, E. (2009). Sexo, género y sexualidades. Introducción a la teoría feminista. Nueva Visión.

- Enrico, J. (2019). Lenguaje y feminismos. *Lenguas alteradas en carne viva. Se va a caer.* (pp. 177-183). Popova.
- Fabbri, L. y Rovetto, F. (2020). Introducción. *Cuadernos Feministas para la Transversalización en Attardo...[et al], Apuntes sobre género en curriculas e investigación (1° ed., vol. 2, pp 09-15).* UNR Editora. <https://unr.edu.ar/noticia/13996/cuadernos-feministas-para-la-transversalizacion-ya-estan-disponibles-los-primeros-tres-tomos>
- Fabbri, L. y Rovetto, F. (2020) Sin Feminismo no hay democracia. *Género y Ciencias Sociales.* Último Recurso.
- Farías, M, A, González, P, M, Pellizza, A y Teijeira, M, F. (2018). De las perspectivas críticas a la transversalidad de la perspectiva de género en Trabajo Social. Un asunto pendiente. Ponencia presentada en Encuentro de la Región Cono Sur De ALAEITS. Dilemas y Desafíos para la formación y la intervención en contextos neoliberales. No publicada.
- Flores, v. (2013). Interrupciones. *Ensayos de poética activista.* La Mondonga Dark
- Fontenla, M. Patriarcado. *Se va a caer.* (pp. 207-211). Popova.
- Forni, P y De Grande. P. (2020). Triangulación y métodos mixtos en las ciencias sociales contemporáneas. *Revistas Mexicana de Sociología 82, n°1, pp. 159-189.*
- Freire, P. (2022). *Cartas a quien pretende enseñar (2 ed., 13 reimpr.).* Siglo veintiuno.
- Giribuela, W. (2020). Emancipaciones en duda: las sexualidades contra-hegemónicas en la formación disciplinar. *Revista ConCiencia Social, n° 7, vol.4, pp. 136- 146.* <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ConCienciaSocial/article/view/30752>
- Genolet, A., Lera, C., Schoenfeld, Z., Guerriera, L. y Bolcatto, S. (2009). Trayectorias de vida y prácticas maternas en contextos de pobreza. *Ciencia, Docencia y Tecnología , XX (38), 13-35*
- Guber, R. (2008). *El salvaje metropolitano.* Editorial PAIDOS.
- Guzzetti, L. (2021). Los feminismos y la perspectiva de género: aportes para el Trabajo Social. En L. Guzzetti (Ed), *Tramando y destramando: ensayos feministas desde el Trabajo Social* (pp. 21-35). Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. http://trabajosocial.sociales.uba.ar/publicaciones/?fbclid=IwAR0d9A0HX2wxR1OSzPQpe6TdfsF5wePWu_kTa6wFIGYF7HPLqBgRWX1FV3I#JS
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. En D. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La invención de la naturaleza.* Cátedra. http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2008/06/haraway_conocimientos-situados.pdf

- Hawkesworth, M. (1999). Confundir el género (Confounding gender). Revista Debate Feminista. Vol. 20. pp. 1-47
https://debatefeminista.cieg.unam.mx/df_ojs/index.php/debate_feminista/article/view/2043
- Hermida, M.E. (2014). El currículum que prescribe y proscribire. Por una didáctica de las ausencias. Revista de Educación. Mar del Plata.
- Lagarde, M. (1996). Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia. Horas y Horas.
- Lamas, M. (2013). El género. La construcción cultural de la diferencia sexual. Programa de Estudio de Género.
<https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>
- Lambel, P. (2021). No tengo amigos, tengo amores. (3er edición). Alquimia.
- Lara, M, Linardelli, MF, Pessolano, D. (2021) Formación de género y feminista entre trabajadxsres sociales. Un estudio con trabajadoras municipales de Mendoza. Otros Cauces -Revista del Colegio de Trabajadores Sociales de Mendoza, 1 (1), 81-94
<https://colegiotsmendoza.org.ar/otros-cauces/#:~:text=La%20Revista%20%E2%80%9COTros%20Cauces%E2%80%9D%20pretende,e n%20las%20que%20trabajamos%20cotidianamente>
- Levín, S, Blando, O, Ingaramo, M. (2014) Políticas públicas, Género y Derechos Humanos en América Latina. Proyecto LATIm. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/16949>
- Mattio, E. (2012). ¿ De qué hablamos cuando hablamos de género?. En J.M. Morán Faúndes (Ed), Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos (pp.85-103). Ciencia, Derecho y Sociedad
- Mendizábal, N. (2007) Los componentes de diseño flexibles en la investigación cualitativa. Capítulo 2. En estrategias de investigación cualitativa, Vasilachis de Gialdino (coord.). Editorial GEDISA S.A.
- Millet, A. (2020) Cissexismo y Salud. Algunas ideas desde otro lado. Editorial Puntos Suspensivos.
- Muñoz Arce, G. (2020). Teorías críticas, tiempos críticos y la tradición intelectual de Trabajo Social bajo un estado de “emergencia”. Revista Escenarios, vol.20 (n°31).
- Nicastro, S y Greco, B. (2012). Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación. Homo Sapiens.
- Quiroga, M, Peralta Minini, V y Sáenz, M, P. (2020). Las trayectorias académicas de jóvenes en la Universidad Pública. La educación como derecho (pp. 412-423). XXIV Encuentro Nacional de

- FAUATS. Radicalización del Neoliberalismo: nuevas interpelaciones del Trabajo Social. Universidad Nacional de Mar del Plata. <https://www.fauats.org/?p=4085>
- Roldán, Y. (2020). Los Feminismos del Sur en la Formación de grado de Trabajo Social. Millcoyac-Revista Digital de Ciencias Sociales, 7 (13),575-588. <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/2588> .
- Roldán, Y. (2020). Los Feminismos del Sur en la Formación de grado de Trabajo Social [Tesis de grado no publicada]. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Rotondi, G.(2016). Perspectiva de Género y Trabajo Social: Transversalizando la currícula en Rovetto y Fabbri (Comp.), SIN FEMINISMO NO HAY DEMOCRACIA. Género y Ciencias Sociales (1era ed., 81-95). Último Recurso.
- Tarducci, M. y Zelarallán, M. (2016). Nuevas historias: géneros, convenciones e instituciones, en Merchán, C. #Ni una menos desde los primeros años. Educación en género para infancias más libres. Las Juanas Editoras.
- Teijeira, M,F. (2019). Perspectiva de Género: una aproximación a la mirada de los estudiantes. Ponencia presentada en las Cuartas Jornadas de Estudiantes de Trabajo Social. No publicada
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A, Merchesi, R, Blanco y L, Hernández (Eds)., Avances y desafíos de la educación inclusiva de Iberoamérica (pp. 71-87). Metas Educativas. https://oei.int/downloads/disk/eyJfcmFpbHMiOnsibWVzc2FnZSI6IkJBaDdDRG9JYTJWNVNTSWhIR2w0T0c0M1pXbDRiREJsY1c0MmNubGpiSGxyTIRFeE5Ea3hOUVvk2QmtWVU9oQmthWE53YjNOcGRHbHZia2tpQWF4cGJteHBibVU3SUdacGJHVnVZVzFsUFNKQmRtRnVZMIZ6SUhrZ1pHVnpZV1pwYjNNZ1pHVWdiR0VnWldSMVkyRnBiMjRnYVc1amJlVnphWFpoSUdWdUIFbGlMaTV3WkdZaU95Qm1hV3hsYm1GdFpTbzlWVlJHTRnbnkowRjJZVzVqWlhNbE1qQjVVKVEI3WkdWelIXWWxRek1sUVVSdmN5VXINR1JsSIRJd2JHRWxNakJsWkhWallXa2xRek1sUWpOdUpUSXdhVzVqYkhWemFYWmhKVEI3Wlc0bE1qQkpZaTR1Y0dSbUJqc0dWRG9SWTI5dWRHVnVkrjkwZVhCbFNTSVVZWEJ3YkdsallYUnBiMjR2Y0dSbUJqc0dWQT09IiwZxhwIjoiMjAyMy0wNy0wM1QxNjoxNjoi00Mi41NDlaliwicHVyljoiYmxvYl9rZXkifX0=--b7cfc4efba01a788371d3a1976194e252edeab2f/Avances%20y%20desaf%3%ADos%20de%20la%20educai%3%B3n%20inclusiva%20en%20Ib..pdf?content_type=application%2Fpdf&disposition=inline%3B+filename%3D%22Avances+y+desafios+de+la+educacion+inclusiva+en+Ib..pdf%22%3B+filename%2A%3DUTF-8%27%27Avances%2520y%2520desaf%25C3%25ADos%2520de%2520la%2520educai%25C3%25B3n%2520inclusiva%2520en%2520Ib..pdf#page=73

- Tosi, C. (2019). Marcas discursivas de la diversidad. Acerca del lenguaje no sexista y la educación lingüística: aproximaciones al caso argentino. *Álabe* 20. [www.revistaalabe.com]
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategia de investigación cualitativa*. Editorial GEDISA.
- Varela, N. (2008). *Feminismos para principiantes*. Ediciones B. <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/11/Varela-Nuria-Feminismo-Para-Principiantes.pdf>
- Vilamajó, A., Morandi, M. (2010). Democratizando el conocimiento: hacia la transversalización de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria. *Cátedra Paralela*, S/I(7), 1-10. <http://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/5157/Morandi.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Yuni, J,A. (2014) *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas

Fuentes

- Federación Argentina de Unidades Académicas de Trabajo Social (FAUATS). Disponible en https://www.fauats.org/?page_id=294
- CIN (2021). *Guía para un lenguaje no sexista en el Consejo Interuniversitario Nacional*. <https://www.cin.edu.ar/download/guia-para-un-lenguaje-no-sexista-en-el-consejo-interuniversitario-nacional/>
- Nuevas realidades, nuevas demandas. Desafíos para la mediación de la identidad de género en el Censo de Población. Documento de Trabajo INDEC N°25. 2019
- Plan de Estudios Lic. en Trabajo Social, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional del Litoral (2010). Expte. nº 555.644. Disponible en URL <http://www.fcjs.unl.edu.ar/media/Licenciatura%20en%20Trabajo%20Social/FCJS%20-%20Licenciatura%20en%20Trabajo%20Social%20-%20Plan%20de%20Estudios.pdf>
- Reglamento de Carreras de Grado de la Universidad Nacional del Litoral (Res. "C.S." 266/97).

Programas de cátedra

- Trabajo Social. Su configuración como profesión y disciplina. Com A. Año lectivo: S/D.
- Trabajo Social. Su configuración como profesión y disciplina. Com B. Año lectivo: S/D.
- Trabajo Social.Su configuración como profesión y disciplina. Com C. Año lectivo: 2022.
- Trabajo Social, Modernidad e Institucionalidad Social. Com A. Año lectivo: 2021.
- Trabajo Social, Modernidad e Institucionalidad Social. Com A. Año lectivo: 2021.
- Trabajo Social: desafíos en el escenario de la post-reconceptualización. Año lectivo: 2022.
- Trabajo Social: desafíos en el escenario de la post-reconceptualización. Año lectivo: 2021.
- Debates Contemporáneos del Trabajo Social. Com. Única. Año lectivo: 2022
- Trabajo Social y Construcción Disciplinar. Com. Única. Año lectivo: 2022.

Trabajo Social, Organización y Gestión Institucional. Com. Única. Año lectivo: 2020.

Trabajo Social y Familias. Com. Única. Año lectivo. 2021.

Entrevistas

Entrevista presencial a Entrevistada 1 (Enero 2023). Por M. Fernanda Teijeira

Entrevista virtual mediante videollamada de WhatsApp a Entrevistada 2 (Enero 2023). Por M. Fernanda Teijeira

Entrevista virtual mediante videollamada de WhatsApp a Entrevistada 3 (Enero 2023). Por M. Fernanda Teijeira.

Entrevista virtual mediante google meet a Entrevistada 4 (Enero 2023). Por M. Fernanda Teijeira.

Entrevista virtual mediante google meet a Entrevistada 5 (Enero 2023). Por M. Fernanda Teijeira.

ANEXOS

Guía de encuesta y entrevista.

Encuesta.

Universidad Nacional del Litoral
Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales
Lic. Trabajo social.

Te invito a participar de la siguiente encuesta autoadministrada que se realiza en el marco de mi tesina de grado, titulada "En los pasillos de Trabajo Social se comenta. Una exploración de la perspectiva de género en la Formación de Grado de la Lic. Trabajo Social de la ciudad de Santa Fe, según las trayectorias estudiantiles. Período 2022".

Tu *participación* es de suma *importancia* para el desarrollo de la misma.

La información plasmada aquí, será utilizada para los fines de este trabajo y en investigaciones o escritos académicos que deriven de las reflexiones aquí ocasionadas por lo tanto es confidencial y anónima.

Comencemos...

- Edad:
- Identidad de género
 - Mujer
 - Mujer Trans/Travesti
 - Varón
 - Varón Trans/ Masculinidad trans
 - No binarie
 - Prefiero no contestar
 - Otra
- Lugar de procedencia:
- Lugar de residencia actual:
- Año de ingreso a la carrera de Trabajo Social:
- Actualmente estás cursando el Seminario de Tesina: Si/ No
- ¿Cursaste alguna carrera previa a Trabajo Social (te hayas o no recibido) o te encuentras realizando una carrera en paralelo? **SI/NO**
 - Si la respuesta anterior es afirmativa, especificar qué carrera /s:
(Pregunta incorporada solo en el cuestionario de TSyCD.)

En relación a la Perspectiva de Género y tu trayectoria educativa...

- ¿Escuchaste hablar de la perspectiva de género/ enfoques de género en algún espacio académico? **SI/ NO**
- Si la respuesta anterior es afirmativa, especificar en qué espacio:
- ¿Cursaste alguna asignatura/ seminario optativo/ electiva que aborde expresamente la perspectiva de género y/o asuma una mirada atravesada por los feminismos? **SI/NO**
- Si la respuesta anterior es afirmativa, especificar cual/es:
- ¿Cuándo fue que te encontraste por primera vez con los estudios de género o con los feminismos?
- No recuerdo que ese encuentro haya tenido lugar. No me ha pasado aún.
 - Fue antes de la carrera de Trabajo Social.
 - Fue en la cursada de la carrera de Trabajo Social.
 - Prefiero no responder.
 - Otra.

En caso de haber respondido que el encuentro con los estudios de género/ los feminismos fue en la CURSADA, compartirnos brevemente alguna información acerca de ese encuentro (si fue en el marco de una asignatura, en una actividad extracurricular, si fue una experiencia individual tuya, si lo conversaste con otras personas, entre otras).

- Recuerdas algún texto/ video/debate/marcha/manifestación pública, etc., que a tu criterio fue significativo en tu trayectoria para comprender/profundizar/analizar/valorar la perspectiva de género en los debates de Trabajo Social y en la vida cotidiana de las personas. **SI/NO**
- Si respondiste Sí a la anterior, menciona cuál/es y por qué:

En relación a la Formación de grado...

- Recordas algún contenido central o transversal de la formación que se haya abordado desde una mirada de género y/o feminista. **SI/NO.**
- Si la respuesta es SI, mencioná cuál/es:

→ A tu criterio, qué contenidos centrales de la cursada de Trabajo Social deberían ser abordados con una mirada de género/ feminista y por qué:

En relación a la Participación en diferentes espacios...

→ Has participado o participas en actividades de espacios intra o extraacadémicos. **SI/NO.**

→ Sí la respuesta fue SI, dicho espacio/ actividad es:

- Militancia Social
- Política partidaria
- Religiosas
- Culturales
- Investigación
- Extensión
- Otra

* Especificar el nombre del/los espacios/actividades que hayas marcado.

→ En relación a tu participación en dichos espacios/actividades, consideras que tu involucramiento es/fue:

- Levemente involucradx.
- Moderadamente involucradx.
- Fuertemente involucradx.

→ Si la respuesta fue NO en la participación de actividades de diferentes espacios ¿Te gustaría involucrarte en algún espacio de las características mencionadas? **SI/ NO.** ¿ Por qué?.

Para ir terminando...

→ Tenes interés de participar en una entrevista en la que podamos conversar sobre estos temas.

Te agradecería que me facilites tu número de celular o algún otro medio para contactarte.

¡Muchas gracias por hacer posible la realización de la tesina!

Entrevista.

Presentación de la entrevistadora.

Hola, soy Fernanda Teijeira. Estoy en el proceso de elaboración de la tesina de grado de nuestra carrera, el tema de investigación es la perspectiva de género en nuestra formación de grado.

A la tesina la pienso titular “En los pasillos de Trabajo Social se comenta. Una exploración de la perspectiva de género en la Formación de grado de la Lic. en Trabajo Social de la ciudad de Santa Fe, desde las trayectorias estudiantiles. Período 2022”.

Antes de comenzar con la entrevista te voy a leer/ofrecer el contrato comunicativo.

Contrato comunicativo.

Te invito a participar de esta entrevista semi-estructurada que se enmarca en mi tesina de grado. El tema de investigación, como ya mencioné en la presentación, es la perspectiva de género en nuestra formación. La misma se centrará en identificar las presencias-ausencias de dicha perspectiva en la formación de grado de Trabajo Social, abordando aquellos puntos de inflexión vinculados a la mirada de género en las trayectorias educativas y los espacios académicos que planteen de alguna manera la perspectiva de género.

Todo lo que manifiestes en esta conversación va a ser tratado de forma anónima y confidencial, asimismo la información brindada será utilizada exclusivamente con fines heurísticos, es decir, solamente yo sabré quién fue la persona que me brindó los aportes y los mismo serán utilizados en este trabajo y en investigaciones o escritos académicos que deriven de las reflexiones aquí ocasionadas.

En relación a los datos obtenidos en este encuentro, se van a tratar de forma general y en ocasión de encontrar alguna frase que necesite citar lo voy a realizar de un modo impersonal, como por ejemplo: entrevistada 1.

La entrevista será grabada, para poder contar con un registro completo el cual me servirá de cotejo permanente de los datos; además de ser necesario voy a realizar anotaciones. También quiero decirte que esta entrevista no tiene respuestas correctas o incorrectas, tus opiniones, sentires y puntos de vistas son importantes, y en caso de reformularse o sumar alguna pregunta, será para clarificar mi comprensión de tu mirada y opiniones.

Para finalizar, quiero comunicarte que si lo deseas puedes retirarte de este proceso en cualquier momento y por otra parte, que puedes acceder, a las transcripciones de la entrevista como también a la tesina una vez presentada.

Nombre y Apellido:

DNI:

Fecha:

Guía de entrevista.

Perspectiva de género y trayectorias educativas.

1.1 Si tuvieras que decir a que se refiere la perspectiva de género, ¿ qué dirías?

1.2 En el cuestionario entregado, hubo una pregunta que refería al espacio académico en dónde escuchaste hablar de la PG en ese sentido las respuestas giraron en torno a : charlas, aula, pasillos, patio, entre otras. Podrías contarme, ¿ qué espacios fueron más significativos para vos? ¿ Podrías contarme los detalles que recuerdes?.

1.3 Y en relación a algún texto/marcha/manifestación pública, etc; ¿recordas alguna vivencia al respecto? o ¿cómo te sentiste y qué te generó ese encuentro?

1.5 ¿Consideras que tu participación/tránsito por estos espacios modificó el modo de comprender la realidad en general y en particular en relación al TS?¿ Podrías profundizar?

1.6 Teniendo en cuenta lo conversado hasta el momento, ¿por quiénes consideras que aprendiste sobre género? ¿Cómo ocurrió?

Formación de grado.

2.1Cuál es tu opinión sobre la perspectiva de género en nuestra formación?

2.2 En el cuestionario se observa que casi el 100% de las personas respondieron que durante la formación escucharon hablar de la PG. En relación a esto, y de acuerdo a tu propia trayectoria, ¿podrías describir cómo ha sido abordada/presentada/trabajada la PG? Por ej. si aparece como un tema o temática específica dentro de algún programa o materia en particular, se aborda de un modo más transversal en los programas de las asignaturas, o por iniciativa desde les estudiantes?

2.3 A tu criterio, ¿qué contenido central o transversal de la formación se abordó desde una mirada de género/feminista? Tienes algún/ uno o dos ejemplos de esos.

2.4¿ Qué cuestiones están ausentes en los programas y tendría sentido incluir a tu criterio, hablando de cuestiones vinculadas con la PG?

2.5 Para vos, concluyendo y haciendo como una síntesis, en este juego de presencias/ausencias de la PG en nuestra formación ¿la PG está más bien presente o más bien ausente en nuestra formación? ¿ por qué?

Cierre.

Para ir finalizando en primer lugar, te quiero agradecer por tu tiempo y espacio, tu colaboración es realmente significativa para este trabajo; en segundo lugar, quiero preguntarte si, ¿quieres agregar algo más a todo lo que hemos estado conversando?

¡MUCHAS GRACIAS!

CONSIDERACIONES: hubo dos clases de preguntas que se agregaron a la guía. Una refería aquellas preguntas que surgían a partir de la entrevista o a las que denomino interés general, que me permitían comprender algunas cuestiones de las narraciones. La otra fueron incorporadas a todas las entrevistas y estas referían a que no era la perspectiva de género/ qué implicancias tenía la no incorporación de la perspectiva de género, y otra de las preguntas refiere si consideran que la perspectiva de género es una cuestión ética, esta pregunta surgió después de la primera entrevista.