

# Cuerpos que importan. La Educación Superior y la política de silenciamiento.

Iván Octavio Martin Reyna.

Cita:

Iván Octavio Martin Reyna (Octubre, 2014). *Cuerpos que importan. La Educación Superior y la política de silenciamiento. III Encuentro de jóvenes investigadores San Juan. UNSJ. Gobierno San Juan. Comisión de Investigadores Jóvenes de San Juan, San Juan.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/ivan.octavio.martin.reyna/2>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pvUd/wtd>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.  
Para ver una copia de esta licencia, visite  
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

### **III Encuentro de Jóvenes Investigadores**

**Título: “Cuerpos que importan. La Educación Superior y la política de silenciamiento”**

**Eje temático: Estudios de Género**

**Autor: Iván Octavio Martín Reyna**

**Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes.  
Instituto de investigación de Ciencias de la Educación**

**“CUERPOS QUE IMPORTAN. LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA POLÍTICA DE SILENCIAMIENTO”**

#### **RESUMEN:**

Los cuerpos importan, y nuestro equipo de investigación lo sabe. En el marco del Proyecto “La Educación Superior Pública en San Juan: Caracterización de los circuitos de Formación” hemos comenzado a tener en cuenta este enfoque caracterizando estudiantes ingresantes y avanzados/as de la Educación Superior Pública. Las marcadas diferencias en el rendimiento académico entre los/las estudiantes nos indujo a realizar un análisis que se focalizara en aspectos objetivos (condiciones de procedencia, materiales y simbólicas) y aspectos subjetivos (representaciones que los/las estudiantes tienen de sí, del saber del que se ocupan, del campo profesional) y sus articulaciones en las prácticas institucionales y en el espacio socio-político más amplio. Tomando los aportes del feminismo contemporáneo entendemos y percibimos que hay cuerpos leídos como masculinos y cuerpos leídos como femeninos, factor que influye en sus respectivas trayectorias socioeducativas, desde la elección diferencial de carreras, hasta su permanencia en ellas. Esto se observó en análisis preliminares realizados por el equipo.

En esta ponencia me ocupo de analizar la revisión del instrumento metodológico que el equipo realizó a fin de incluir el interrogante acerca del papel que ocupa el sistema sexo-género en la Educación Superior, y la aplicación de este en esta primera muestra, para interpretar las representaciones sexo-genéricas circulantes, y su incisión en la dinámica inclusión/exclusión como política de silenciamiento.

**Palabras Clave:** Sistema sexo-género. Educación Superior. Inclusión excluyente.

### *Introducción, trazando caminos al andar...*

El cuerpo es el soporte representacional del yo, y la política corporal en términos de Julia Kristeva (Kristeva en Butler, 1999) es la forma en que lo vivimos, lo gozamos o lo padecemos en nuestra trayectoria vital, de este modo el paso por el sistema educativo y la forma en que vivimos (o nos hacen vivir) nuestros cuerpos es fundamental para el acceso, la permanencia y el egreso de los diferentes niveles. Existen trabajos académicos sobre los cuerpos que están en el sistema y los que no<sup>1</sup>, esos cuerpos abyectos<sup>2</sup>. A su vez, las significaciones que le otorgamos a los cuerpos son las que permiten o dificultan estas trayectorias socioeducativas.

En la siguiente producción teórica realizaré en un primer apartado un breve recorrido sobre los análisis preliminares del equipo de investigación enmarcado en el actual proyecto “La Educación Superior Pública en San Juan: Caracterización de los circuitos de Formación” en el cual participo y desde el cual incluimos el enfoque crítico sexo-genérico como factor que incide en las trayectorias socioeducativas de los/las/lxs estudiantes en este nivel.

A partir de preguntarnos sobre como inferir, deducir o elaborar un análisis crítico-reflexivo desde este enfoque, se realizó una revisión del instrumento metodológico (la encuesta) a fin de la recolección de datos que pretendíamos obtener con este instrumento. Es decir, con esta mirada y asumiendo esta perspectiva debimos revisar algunas categorías conceptuales de la encuesta e incluir algunos interrogantes a la misma, de esto me encargare de explicitar en un segundo apartado.

Finalmente en un tercer apartado realizare una descripción de la aplicación de esta encuesta en la carrera Ciencias de la Educación a los/las/lxs estudiantes ingresantes y avanzados/as/xs. En un primer momento con el instrumento metodológico reelaborado, que se aplico en los/las/lxs estudiantes ingresantes en Mayo-Junio del corriente año como prueba piloto de la encuesta. Para la elaboración de este informe realice las mismas también en el último año de la misma carrera “probando” el nuevo instrumento metodológico. Lo que describiré en este apartado son los resultados de

---

<sup>1</sup> Ya desde Miche Foucault, cuando entra en el campo pedagógico se habla de los cuerpos dóciles y la pedagogización del cuerpo. Una obra fundamental para este abordaje es “Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la ‘normalidad’ a la disidencia” de Graciela Alonso y Graciela Morgade -Compiladoras- Edit. Paidós, 2008.

<sup>2</sup> Butler hace referencia como cuerpo abyecto, a aquel cuerpo que no están en el lugar que “debería” estar y la forma en la que esta rompe los esquemas de la normalidad.

esta primera muestra junto con un incipiente análisis en torno a la dinámica de inclusión excluyente que padece el nivel de Educación Superior según algunas teóricas como Ezcurra (Ezcurra, 2009)<sup>3</sup>, y sobre la política de silenciamiento que trabajan autoras como Graciela Alonso y Ruth Zurbriggen (Alonso y Zurbriggen, 2011)<sup>4</sup>.

La pregunta estructurante que conlleva este análisis es con respecto a los cuerpos que habitan este nivel: *¿La dinámica inclusión/exclusión en los cuerpos ‘abyectos’ (Butler, 2002) opera mediante una política de silenciamiento en el nivel superior? Y los cuerpos importan, más allá de los discursos sobre diversidad en su amplio espectro en los últimos años es posible sostener que aún persisten exclusiones y opresiones, montadas sobre nuevos cimientos, hacia los cuerpos disidentes a la normalidad de la que me encargaré en este artículo.*

### ***Nuestros primeros pasos sobre un tema que nos interpelaba...***

El primer acercamiento que se hizo a la temática por el equipo de investigación, fue a partir de visualizar la población femenina y masculina en las diferentes unidades académicas. A partir del análisis efectuado a 122 ingresantes de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes<sup>5</sup> de las carreras de Física, Química, Tecnología, Ciencias de la Educación, Letras, Matemática e Inglés, se advirtió que hay un predominio de ingresantes “femeninas”, que representan el 77%. Mientras que en la Facultad de Ingeniería<sup>6</sup>, de 72 alumnos/as/xs encuestados/as/xs de las carreras de Electromecánica, Electrónica, Mecánica y Minas, el 77,8% son estudiantes “masculinos”. Es decir que los porcentajes están invertidos en ambas unidades académicas.

Los datos que analizamos en aquella investigación hablaban de una modificación de la distancia que alejaba a los hombres y las mujeres en relación a la educación universitaria, entre otros ámbitos sociales. Pero se asiste a un nuevo orden de

---

<sup>3</sup> La autora hace referencia a la dinámica inclusión/exclusión que sostiene la educación pública a partir del análisis de la democratización del acceso a este nivel pero la relativa permanencia y egreso de quienes accede, concluyendo que es una inclusión excluyente, que incluye pero excluyendo.

<sup>4</sup> Las autoras se refieren a la política de silenciamiento la que produce invisibilidad y ocultamiento de ciertas identidades (se podría decir también cuerpos) que se construye a partir de ciertos dispositivos incorporados-naturalizados

<sup>5</sup> FFHA a partir de ahora.

<sup>6</sup> FI a partir de ahora.

desigualdades al participar distintivamente, hombres y mujeres, de los diferentes segmentos que se constituyen en torno a las ingenierías por un lado y las humanidades por otro.

Cuando pusimos en relación la elección de carreras y las motivaciones que orientan esa elección, encontramos que la dos primeras opciones más elegidas por los/las/lxs estudiantes de la FFHA Y FI están representadas por la opción de “estudiar lo que me gusta” y “por su salida laboral” (un 41,1% y 21,8% respectivamente en FFHA y un 36,3% y 29,8 en FI). Sabiendo que los gustos son *“una de las apuestas más vitales de las luchas que tienen lugar en el campo de la clase dominante y en el campo de la producción cultural”* (Bourdieu, P.1988), pudimos interpretar que no es casual que un predominio de mujeres opte por carreras vinculadas a la enseñanza, la afectividad y el cuerpo, remitiendo al dominio de lo privado en términos de Richard, N. (2002, Richard, N.). Contrariamente tampoco es ingenuo que la concentración de varones se dé en una unidad académica cuyas carreras están relacionadas con los ámbitos de poder, la tecnología y las esferas productivas, al decir de la autora mencionada, el dominio de lo público. Entonces, decir que la universidad promueve formalmente el acceso igualitario a diversos sexos-géneros no basta para enfrentar las desventajas educativas que impone las *“restricción de elecciones”* según el sexo-género predominante entre las carreras, las propuestas formativas y las unidades académicas.

Desde las narrativas estudiantiles y las prescripciones sociales que parecen afirmar, (aún) en nuestras facultades “ingeniería para varones y filosofía para las chicas”, que ciertas instituciones nos silencian imperiosamente por la hostilidad que producen desde quienes acceden, quienes circulan y permanecen (Epstein y Johnson, 1998).

Humanidades para mujeres e ingenierías para hombres, además de invisibilizar a la comunidad lgbtttiq<sup>7</sup>, impone estereotipos de género y legitima campos de acción para hombres y mujeres. Estos imperativos se materializan en la producción, reproducción y sobretodo distribución diferencial de ciertos capitales culturales y simbólicos a las diversas configuraciones sexo-genéricas con especial énfasis en la diferenciación hombres-mujeres, que se evidencia en las familias, escuelas y

---

<sup>7</sup> Lesbianas, gays, bisexuales, transgeneros, transexuales, travestis, intersexuales, quers/cuirs y disidentes.

finalmente la universidad. De esta manera construyen el sistema sexo-género de forma dicotómica y desigual, construyendo cuerpos, géneros y deseos moldeando identidades, en términos de “perfiles” y “vocaciones”.

Nuevas y viejas preguntas nos quedaron para seguir repensando y construyendo saberes sobre una temática que nos desafía constantemente, las preguntas que nos quedaron de aquella investigación fueron: ¿El sistema sexo-género como influye y tensa en las instituciones de educación superior? Y pensando desde y con Bourdieu si el capital simbólico es, aquel capital capaz de dotar de significaciones y legitimidad a los otros capitales, e influenciar qué capitales son accesibles y para quienes, ¿Qué capital simbólico se distribuye y legitima en las facultades analizadas en relación con la configuración sexo-género? De alguna forma, estas inquietudes son las que ahora intento responder, con nuevas hipótesis.

Muchos interrogantes quedaron por formular pero ciertas ideas se fueron perfilando como directrices de una educación universitaria que se jacte de igualitaria y democrática. Por un lado pensamos la necesidad de políticas de género universitarias inclusivas que promuevan el “real” derecho al saber y al conocimiento por los grupos minoritarios en las diferentes áreas. Por otro lado la construcción de prácticas de enseñanza menos enajenantes a los diversos cuerpos que habitan las instituciones. Quizás la noción de justicia social (y los derechos humanos) pueda constituirse en eje vertebrador de prácticas educativas que visibilicen a todxs, asegurando un genuino acceso, permanencia y egreso de la educación universitaria.

### ***Revisando el instrumento metodológico-teórico...***

Una vez realizados aquellos análisis preliminares para encarar y seguir nuestras investigaciones, debimos revisar arduamente el instrumento metodológico (la encuesta) para recolectar datos más efectivos y ver si podíamos llegar más a fondo sobre este enfoque, considerando las preguntas que nos formulamos al terminar aquel análisis. La encuesta anterior contenía como 2do ítem, luego de la edad, la categoría sexo. Desde los análisis realizados, los datos obtenidos y una revisión con nuestros referentes teóricos-metodológicos llegamos a comprender que el debate “sexo vs género” es un debate más complejo de lo que parece y colocar el ítem sexo es reduccionista, pero colocar género también lo era. Mas si teníamos en cuenta ciertas identificaciones y cuerpos que se autoreferencian y enuncian mas allá de esta norma

heterosexual y dicotómica, y como explique en el apartado anterior ahora estamos dispuesto a preguntarnos más a fondo que sucedía con la población estudiantil.

Los diálogos de la crítica feminista con el pensamiento contemporáneo dieron lugar al “feminismo de la igualdad” genérico sexual y al “feminismo de la(s) diferencia(s)”. Los análisis desde la primer perspectiva se basan en explicar cómo lxs/las/los sujetxs/as/xs adquieren y actúan los roles e identidades de género adaptándose a las expectativas y los mandatos culturales, presuponiendo una reproducción de un orden de género sin fisuras. El feminismo de la igualdad, entonces, tendió a denunciar la exclusión femenina de la esfera pública y la violencia en la esfera privada, pretendiendo y exigiendo más leyes para la redistribución de la riqueza y del saber, con una tendencia un tanto asimilacionista, aunque sin duda necesaria en ciertos momentos históricos. Subrayando que la “promesa moderna” de la democracia liberal no se había cumplido para las mujeres como grupo (Morgade, 2011). Esta concepción cuestionada por su sesgo funcionalista y mecanicista fue superada por los trabajos pioneros de Butler quien sostiene que *“si el género es una forma de existir el propio cuerpo, y el propio cuerpo es una situación, un campo de posibilidades culturales a la vez recibidas e reinterpretadas, entonces tanto el género como el sexo parecen ser cuestiones completamente culturales”* (Butler, 1999). En articulación con enfoques posmodernos, en particular con la filosofía de la deconstrucción<sup>8</sup>, esta segunda perspectiva ha renunciado a seguir pensando el yo femenino como sustancia homogénea y verdad originaria, abandonando la idea de que la relación entre mujer, género, identidad y diferencia es una relación lisa y unívoca. El feminismo de la(s) diferencia(s) por lo tanto se dirigió a visibilizar y valorar la experiencia histórica singular de las mujeres como grupo social y político, sosteniendo que la emancipación de las mujeres no puede consistir en asimilarse al modelo masculino, sino que debe reconstruir genealógicamente sus saberes y las formas de poder del mundo cotidiano (Morgade, 2011). Estas contribuciones teórico-políticas en articulación con los desarrollos posestructuralistas y fundamentalmente los trabajos que desde el feminismo retomaron las tesis de Michel Foucault<sup>9</sup> nos llevaron a sostener que es más apropiado hablar del sistema sexo-género, ya que tanto el sexo como el género son construcciones sociales habilitadas en cierto marco

---

<sup>8</sup> Con una bajada francesa de pensadores como Foucault, Derrida y Deleuze.

<sup>9</sup> En dialogo constante y permanente con la fuerte interpelación de la producción teorica y política lgbtttiq.

sociocultural que es arbitrario y contingente, estando uno imbricando en el otro de tal modo que es imposible separarlos.

Desde la teoría sociológica de Pierre Bourdieu (2000) se entiende que el orden de las cosas no es un orden natural contra el que nada puede hacerse, sino que es una construcción mental, una visión del mundo con la que el hombre satisface su sed de dominio. Una visión que las propias mujeres, sus víctimas, han asumido, aceptando inconscientemente su inferioridad. Un prolongado trabajo colectivo de socialización de lo biológico y de biologización de lo social se conjugan para invertir la relación entre las causas y los efectos y hacer aparecer una construcción social naturalizada como el fundamento natural de la división arbitraria que está en el principio tanto de la realidad como de la representación de la realidad. Produciendo efectos indudablemente reales en los cuerpos y en las mentes (cuya separación también es parte de un sistema occidental moderno androcéntrico).

Las pedagogías críticas sostienen que toda educación es política, propician y dan lugar a la construcción de un nuevo campo perfilado por la articulación “educación, sexualidades y relaciones de género” (Morgade, G., Alonso, G., 2008) constituyendo como campo con identidad disciplinar a las pedagogías feministas, pedagogías sexuales y de las sexualidades, y a una pedagogía para la educación sexuada (Morgade, G. 2011). Se sostiene la bandera de que “toda educación es sexual” ya que en la educación formal, informal y no formal siempre hay cuerpos sexuados que transitan, habitan y construyen el espacio áulico, escolar y social. Por ende la norma corporal es asumida, y no estrictamente seguida, por el/la/lx sujeto/a/x que se forma en virtud de haber atravesado ese proceso de asumir *un* sexo-genero en la hegemonía del imperativo que habilita ciertas identificaciones sexuadas y desalienta otras (Morgade, G. op.cit.).

Las maneras de designar las identidades sexuales y los cuerpos se derrumban (o deconstruyen-reconstruyen) haciendo aparecer en escena la pedagogía queer, quienes estarían dedicados/as/xs al proceso de producción de las diferencias y trabajarían con la inestabilidad y precariedad de las identidades y cuerpos, desde una impronta latinoamericanista nace un feminismo “*cuir sudaka*” que reivindica también esta postura desde la emergencia social del cuerpo y el conocimiento latinoamericano como ese campo de hibridez histórica-cultural-social (Flores, 2005). “*Es político el*



*potencial transformador de la combinación entre la pedagogía crítica y la idea posmoderna de la diferencia con un fuerte enfoque feminista porque acentúa, justamente, la relación entre lo personal y lo político. Un fluido intercambio entre lo personal y lo político que constituya al sujeto, al yo, como lugar primordial de politización” (Morgade, G. op.cit.)*

Entonces con este debate teórico en camino, y la contrastación empírica que nos empujaba mostrándonos un 1% en cada unidad académica, de los análisis preliminares, que habían omitido realizar ese ítem. Se decidió colocar en la encuesta el ítem “sexo-género...” Dando lugar a que las identidades y corporalidades que ahí sean nombradas puedan ser más visibles (aunque en su anonimato) y permitan análisis más sistematizado con este enfoque. También con esta impronta claramente dicotómica que reviste las esferas del conocimiento, materializadas en diferentes unidades académicas, decidimos colocar en la encuesta la pregunta: “¿Son frecuentes en la institución los chistes o burlas que aludan al ser varón, al ser mujer o a la identidad sexual?” abriendo de esta manera un debate sobre el sexo-género, como factor decisivo de las trayectorias socioeducativas, que la Educación Superior Pública debe darse para ampliar los límites de la democracia educativa. Si mayoritariamente “mujeres” asisten a la FFHA e inversamente “hombres” a FI, evidentemente necesitábamos saber si existen estilos institucionales hostiles a ciertos cuerpos dentro de la universidad. Esta revisión teórica-metodológica amplió los esquemas por los cuales mirar los circuitos de formación y, a modo metafórico, la herida sobre las trayectorias educativas de los cuerpos abyectos en los lugares “que no corresponden” según un pensamiento occidental, androcéntrico, clasista y heterosexual.

### ***Entre pruebas y borraduras, los primeros datos...***

En mayo-junio del 2014 se encuestó a los/las/lxs 30 estudiantes ingresantes de la carrera de Ciencias de la Educación como prueba piloto del instrumento metodológico revisado. También en septiembre del mismo año se entrevistó a los/las/lxs 8 estudiantes de la misma carrera pero avanzados/as/xs que realizan sus prácticas profesionales orientadas a la docencia. Los datos obtenidos, que al fin de este informe me interesan resaltar, son las opciones modificadas del instrumento metodológico. Vale aclarar que todo dato interpretado es puesto a consideración

pública, así como los referentes teóricos-metodológicos y la revisión misma del instrumento.

Por un lado, de los/las/lxs ingresantes 24 de ellas colocaron en el 2do ítem sexo/género “Femenino”, 1 colocó “Mujer”, 3 escribieron “Masculino”, 1 escribió “M” y otrx escribió “F”. Es importante destacar los modos de enunciación que cada unx/a/o tiene de sí para comprender la representación de sí y vincular esto con la elección de carreras, la permanencia en ciertos campos de conocimientos y etcétera. Será la misma posición ¿Femenino que Mujer o F? ¿M será por Mujer o de Masculino? El saber que asumen de sí, sobre su propio cuerpo e identidad de tal ¿es la misma? Las feministas de la tercera ola hablaban del sujeto político del feminismo “las mujeres” como una enunciación que se distanciara lo más posible del determinismo biológico (lo femenino), del saber “experto” del que supone el dispositivo bio-medico que las determina, esta es una clara decisión política o muy por el contrario es una banalización del término en que no hay más que diferencias significantes pero no de sentido, o algún gris entre estas posturas. Por otro lado, sobre lxs/las/los estudiantes avanzadx/as/os pude visualizar que 5 de ellas colocan frente al ítem sexo/género “Femenino”, 1 escribe “Mujer”, 1 escribe algo y lo borrona dejando una tachadura y lx otrx escribe “Lesbiana”. Nuevamente las identidades estallan y podría preguntarme si es lo mismo femenino o mujer como con los/las/lxs ingresantes, pero en los/las/lxs avanzados/as/xs lo más llamativo es la tachadura y la escritura de “Lesbiana”.

Esto evidencia la proclama que el feminismo de las diferencias sostiene con la interpelación queer/cuir acerca de la inestabilidad de las identidades y los cuerpos. Es evidente que aquí o no quiere ser un cuerpo identificable con una identidad estable, o fue un simple error en el que el corrector se quedó sin tinta; entre estos polos algún gris nos podría dar pie para revestir de múltiples significados la tachadura. Y la categoría “Lesbiana” de alguna forma posibilita comprender que existen más identidades de género o identidades sexuales fuera de la normalidad exorbitante que habita la institución escolar (Britzman en Flores,2005) y universitaria, superando la norma heterosexual y binaria.

De la población ingresante frente a la pregunta “¿Son frecuentes en la institución los chistes o burlas que aludan al ser varón, al ser mujer o a la identidad sexual?” los

datos develan que 22 ingresantes colocan “No” (con algunas acepciones como “no en esta institución”, “no le he prestado atención” o “no he escuchado”) lo cual da una amplia mayoría de ingresantes que afirman que no hay chistes o burlas que circulen en la institución con algunas mínimas acepciones. 4 Ingresantes colocan que si (con un particular que explicita que “si pero no son frecuentes”). 3 colocaron que no saben (con una encuesta en particular en donde se colocó que “es posible”). Y finalmente 3 no respondieron. Es llamativo quienes omiten, a propósito o sin querer la respuesta evadiéndola o pasándola por alto. Y sobre quienes dicen que “Si es llamativo la tibieza con la que lo nombra alguno (“no son frecuentes”) frente a otros “Si” decisivos, lo cual delimita un escenario complejo. La población avanzada frente al mismo interrogante obtiene respuestas más variadas, al ser menos la población por egresar los datos se repliegan. 3 de ellxs/as/os colocaron “No”. 2 colocaron “No se” con una particular acepción (“no he escuchado, pero de seguro debe haber”). 2 escribieron “Si” y unx/o/a no respondió omitiendo la pregunta, cabe aclarar que las otras preguntas de la encuesta si fueron respondidas.

Autoras como Ezcurra hablan de la Educación Universitaria como una inclusión excluyente, al decir de la autora “una puerta giratoria”, tal análisis lo hace desde una perspectiva primordialmente clasista articulando status socioeconómico, capital cultural de los/las/lxs familiares y escuelas del nivel medio. Una inclusión excluyente es este proceso que ha sucedido en los últimos años donde aparece un mayor porcentaje de matrícula ingresante a las universidades pero en relación a su egreso va disminuyendo también enormemente, y logran egresar los grupos sociales mas pudientes. Considero necesario repensar el “habitus académico” (Ezcurra, 2009) también desde un enfoque critico sexo-genérico, ya que interpreto que las estructuras sociales y los campos sociales no son solo de las clases sociales dominantes en referencia a los campos académicos, sino que además, toda la estructura social está construida a partir de una visión androcentrica del mundo (Bourdieu, 2000). Por eso este equipo analizo en un trabajo anterior la diferenciación selectiva y socialmente condicionada de los campos de conocimiento y las instituciones. En un primer momento revisando estos nuevos datos pensé en que estaba operando esta inclusión excluyente de la que habla Ezcurra pero en términos del androcentrismo del que habla Bourdieu, por eso los circuitos de formación claramente diferenciados. La muestra manifiesta que la institución es inclusiva (al decir de los/las/lxs estudiantes,

al visualizar la matrícula en aumento, evidenciar que sectores que no accedían ahora acceden) pero también excluyente para ciertos cuerpos leídos como femeninos o masculinos, y todas sus variantes, en cada institución o campo de conocimiento. El interrogante se complejizó al comprender que esta inclusión excluyente no se puede medir solo en términos económicos, o validando mayoritariamente estos términos. Pensar desde el sistema sexo-género amplía y estira los límites de lo pensable, lo que me llevo a revisar la bibliografía pedagógica sobre el tema con mayor profundidad. Zurbriggen y Alonso hablan de una política de silenciamiento (Zurbriggen y Alonso, 2011). Frente al discurso hegemónico escolar (y de cualquier nivel educativo) y su complejidad multidimensional, las autoras proponen estudios como puntos de fuga o res-quebrajamientos de paradigmas y verdades inmutables<sup>10</sup>. Sus investigaciones muestran como en el sistema educativo opera esta política de silenciamiento que invisibiliza y oculta/naturaliza ciertos cuerpos, identidades, significaciones y sentidos mediante dispositivos incorporados en la vida institucional (chiste homofóbico, secreto a voces, ropaje hetero, miedo, prejuicio, pánico moral, etc).

#### ***Algunas conclusiones no concluyentes ¿Hacia un modelo de justicia curricular?***

Con el complejo escenario de la contrastación empírica aquí manifestada, considero pertinente decir que la inclusión excluyente opera mediante una política de silenciamiento, que no permite visualizar o evidenciar a simple vista que solo ciertos cuerpos circulan por circuitos determinados. Realizando una triangulación de fuentes, y retomando las encuestas se demuestra que es mayor el porcentaje de estudiantes que dice que en la institución no son frecuentes los chiste o burlas que aludan al ser varón, al ser mujer o a la identidad sexual, pero si articulamos estos con las imágenes y grafitis de los baños o las paredes, con la matrícula ingresante y la matrícula en último año, y finalmente con algunas narrativas estudiantiles como las del análisis preliminar es posible sostener que “Humanidades para chicas, Ingenierías para varones” se amplía a Filosofía para ciertos cuerpos abyectos (Butler, 2002) pero silenciados, oprimidos frente al discurso imperante universitario clásico de la pedagogía moderna. Y todavía persisten estadísticas invisibles frente a ciertas

---

<sup>10</sup> Trabajaban en el proyecto de investigación “Cuerpos que hablan. Representaciones acerca de los cuerpos y las sexualidades en mujeres docentes heterosexuales y lesbianas” de la Universidad de Comahue (2002-2005)

corporalidades que aun no acceden al nivel superior o su número es relativamente menor.

En políticas de género, justicia curricular y pedagogías feministas (Morgade, 2011) algunas teóricas hablan de encuadrar la cuestión curricular como problema de “justicia” política abriendo otro abanico de cuestiones sobre la paridad de participación de modo más complejo a la hora de definir que enseñar y que aprender, y cómo estructurar las instituciones en el espacio social más amplio. La pedagoga Connel (Connel en Morgade, 2011) plantea tres principios para construir un modelo de justicia curricular: El primero sobre la primacía de los intereses de los menos favorecidos, es decir, plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, las cuestiones de género desde las mujeres, las raciales-étnicas y territoriales desde los originarios, exponer las sexualidades desde las posición de los homosexuales, etc. En segundo lugar el principio de participación y escolarización común con el objetivo de preparar para la democracia, eliminando cualquier prueba competitiva y asegurando el derecho humano a la educación. Por último, el tercer principio es el de la producción histórica de la igualdad. Así, se diría que la participación tiene una prioridad. Ya que la igualdad no es estática y siempre se está construyendo en menor o mayor grado. Así, quizás, podríamos apaliar esta inclusión excluyente por una inclusión inclusiva realmente tomando en cuenta los intereses de los grupos más vulnerables (que el sistema social vulneró) tomando en cuenta las minorías en los porcentajes. Enunciando aquellas significaciones y cuerpos abyectos para que no opere esta política de silenciamiento que naturaliza, oculta e invisibiliza los nuevos cimientos de la exclusión, la discriminación en los circuitos de formación del nivel superior.

### ***Bibliografías citadas...***

Benítez, B., Schiattino, E. y otras (2013). *Caracterización de los estudiantes universitarios en dos unidades académicas de la UNSJ*. Ponencia presentada en I Encuentro regional “Políticas de integración de estudiantes universitarios. Explorando nuevas respuestas”. San Juan. Argentina.

Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Ed. Anagrama.

Butler, Judith (2002) *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, Judith (1999) *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Epstein, D. y Johnson, R. (1998) *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.

Ezcurra, Ana María. (2009). *Igualdad en educación superior*. Buenos Aires: Universidad de General Sarmiento.

Flores, Valeria. (2005). *Notas lesbianas: reflexiones desde la disidencia sexual*. Rosario: Hipólita.

Morgade, G y Alonso, G. (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós

Morgade, G. (2011) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

Peralta, S. Miguel, M. Martín, I. (2014) *Elección, acceso y permanencia en la Universidad ¿Una cuestión de género?* Ponencia presentada en V coloquio internacional, interdisciplinario de "Educación, sexualidades y relaciones de género. Experiencias, Relatos e investigaciones" Mendoza, Argentina.

Richard, N. (2002) *Género*. En Carlos Altamirano (comp.) *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Paidós.

Zurbriggen R. y Alonso G. (2011) *¿Qué aportes/reclamos vienen realizando las perspectivas feministas al campo educativo?* Neuquén: Universidad de Comahue.