

# CLASE: LA UNIVERSIDAD COMO TERRITORIO DEL PATRIARCADO

**Mg. Lucía Trotta (IEC-CONADU)**

En esta clase vamos a discutir desde los aportes de un grupo amplio de bibliografía porque afirmamos que la universidad es un *territorio del patriarcado* (Morgade, 2018), cómo y por qué caracterizamos a las instituciones universitarias (IU) de esta manera y qué dimensiones de análisis es necesario considerar para abordar la problemática en su complejidad.

Partiendo entonces de la base de que las instituciones universitarias no son neutrales respecto de los patrones de género y recuperando algunos de los aportes e interrogantes de la teoría de género y las epistemologías feministas, presentaremos ciertas dimensiones sobre las que se asienta la matriz patriarcal de nuestras instituciones universitarias: la cultura institucional, la estructura organizacional, la dimensión curricular, el carácter androcéntrico de la ciencia y los sesgos de género en la producción de conocimiento científico.

Así recorreremos algunos de los componentes centrales que convierten a las IU en un escenario de producción y reproducción de un orden de género, con sus particularidades en tanto instituciones de enseñanza, investigación y extensión.

## La estructura organizacional: la “larga marcha” de las mujeres hacia la universidad

Considerando el carácter medieval de las universidades y aún solo retrotrayéndonos a la historia de la universidad moderna, cuyo origen remite al modelo de universidad humboldtiana del siglo XIX centrada en la investigación, son las instituciones universitarias territorios de reciente conquista para las mujeres y territorios prácticamente vedados para los cuerpos no heteronormados y las identidades sexuales disidentes.

Recién hacia final del siglo XIX se incorporaron, en términos de excepcionalidad, algunas mujeres a las aulas universitarias, siendo hacia mitad de siglo XX que comenzaron a llegar de manera más masiva. Pero será a finales de este siglo que se logre la paridad estudiantil, equidad que todavía es materia pendiente para el caso de las docentes en varios países de la región.

Por ejemplo, en argentina, las primeras mujeres que transitaron las casas de estudios superiores a fines de siglo XIX tuvieron que hacerlo con un permiso especial. Y así encontramos un puñado de nombres que pasaron a la historia por desafiar las barreras formales e informales que tuvieron para estudiar en la universidad (en la Facultad de Ciencias Médicas y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires), recibirse y ejercer luego sus profesiones,

Aquellas especialidades vinculadas a la atención de mujeres, la maternidad y lxs niñxs y el área de las ciencias sociales y la docencia, fueron los primeros espacios disciplinares conquistados por las mujeres en la universidad, en ambos casos respondiendo a definiciones estereotipadas sobre las capacidades y habilidades femeninas, atándolas a los cuidados y la tarea docente, como extensión de la maternidad.

Encontramos en estos primeros pasos de las mujeres en la universidad y en los años siguientes, donde incluso formaron sus propios espacios de sociabilidad universitaria, un fuerte contraste con los sucesos que escribirán “la” historia de la universidad argentina y latinoamericana desde

comienzos de siglo XX. Nos referimos a las implicancias de la Reforma de 1918 como movimiento político y cultural de carácter democratizador que se extendió a toda América Latina pero que, sin embargo, no recogió la ampliación de derechos a las mujeres como parte de sus demandas.

Es recién con posterioridad a la década del 50, en el marco de una tendencia global de fuertes cambios societales y de extensión de derechos sociales, que las puertas de las universidades se fueron abriendo con mayor amplitud a las mujeres.

Y, si bien la incorporación de éstas a la universidad fue poblando paulatinamente todas las ramas disciplinares, siguió vigente una sobre representación en las áreas denominadas como “ciencias blandas” en detrimento de las áreas básicas y tecnológicas, denominadas “ciencias duras”. Este fenómeno asume el nombre de *segregación horizontal*. Es decir, esta afluencia gradual y paulatina de mujeres a las IU también tuvo fuertes sesgos de género, respecto de *a qué lugares llegaban* como estudiantes y en qué ámbitos se iban abriendo paso como docentes y profesionales.

En la actualidad (año 2019), si consideramos el porcentaje de estudiantes en educación superior por sexo en América Latina, las mujeres representan el 55,79% y los varones el 42,21% (Red Indices, 2022). Sin embargo, estos números no se condicen con la llegada a los espacios de poder, en tanto si bien existe una feminización creciente de la matrícula estudiantil, el número de mujeres que ocupan cargos de dirección y toma de decisiones es mucho menor, dando lugar al fenómeno denominado “*techo de cristal*”. Un reciente informe de UNESCO-IESALC resalta cómo a medida que se avanza en la estructura piramidal de poder de las universidades públicas latinoamericanas la brecha de género se ensancha, en tanto mientras las alumnas mujeres representan alrededor del 55% de la matrícula y las docentes el 46% de los cargos, solo el 18% ocupa los máximos cargos de gestión como rectoras de las IU<sup>1</sup>. Es decir, las mujeres suelen estar en los lugares de menor prestigio académico y profesional, pero de mayor dedicación docente y de sostén de las cátedras (Morgade, 2018).

Este fenómeno de *segregación vertical* se presenta como una de las desigualdades más “visibles”, y expresa otro aspecto del “*a dónde*” llegan las mujeres dentro de las estructuras de poder de las IU y la consecuente desigualdad de oportunidades de acceso a bienes materiales como salarios y subsidios, y bienes simbólicos como reconocimiento, prestigio, incidencia en la toma de decisiones, etc. (Buquet Corleto, 2016).

Ahora bien, esta exclusión histórica y sistemática de las mujeres de una institución educativa implica una violencia simbólica que, a lo largo de siglos, menoscabó oportunidades para la mitad de la población e instauró un orden simbólico que legitimó dicha discriminación (Morgade, 2018).

Por ello, una mirada estrictamente cuantitativa, como remarca Ballarín, no dice nada sobre la permanencia de esta estructura desigual de poder que hace que para las mujeres romper el “techo de cristal”, sigue siendo una tarea muy difícil en tanto implica, por un lado, romper el dominio masculino sobre la teoría y, por otro, modificar las prácticas y el entramado de relaciones masculinas sobre el que se asienta el poder que legitima a la teoría (Ballarín Domingo, 2015: 24).

---

<sup>1</sup> <https://www.iesalc.unesco.org/2020/03/07/donde-estan-las-rectoras-universitarias-en-america-latina-datos-de-unesco-iesalc-develan-que-solo-el-18-de-las-universidades-de-la-region-tiene-a-mujeres-como-rectoras/>

Entonces aun cuando se señale con particular esmero la afluencia cada vez mayor de mujeres en las aulas universitarias desde mediados del siglo XX, estar en un lugar no necesariamente implica habitarlo, ya que esto supone hacerlo propio, vivirlo, dirigirlo, transformarlo, y para ello es necesaria una cuota de poder (Ballarin Domingo, 2015).

## La dimensión curricular

Podemos analizar entonces *cuándo* y *a dónde* llegan las mujeres, en términos de ramas disciplinares y de espacios de decisión y poder, y allí ya tenemos todo un conjunto de elementos para caracterizar a las IU como profundamente desiguales y como territorios donde se producen y reproducen discriminaciones y violencias por razones de género. Pero también podemos preguntarnos por cuál es el lugar de las mujeres y cuerpos disidentes a la heteronorma en el corazón mismo de la tarea universitaria, es decir, en la producción y enseñanza de conocimientos.

Por un lado, “*llegar tarde*” a la universidad significó para las mujeres aprender reglas hechas por otros y para otros y la necesidad de generar estrategias individuales y colectivas para sortear la sospecha continua sobre sus capacidades (Acuña Moenne, 2018). Pero, a su vez, esta ausencia histórica de las mujeres de los centros de producción de conocimiento trajo consecuencias directas sobre la invisibilidad de sus aportes en las distintas áreas del conocimiento y sobre el tipo de conocimiento que se crea y sus métodos (Ballarin Domingo, 2015).

¿Dónde están las mujeres y LGBTI+ en los programas? ¿Dónde están representados sus aportes a determinado campo de conocimiento? ¿Quiénes son lxs clásicos en las disciplinas? ¿Quiénes son las eminencias, referencias de un campo profesional? ¿Cuáles son las cosmovisiones del mundo que se asientan como legítimas en los programas de estudio?

Preguntas que nos llevan a observar el currículo y los programas de estudio como textos atravesados por la sexualidad y el género, pero también por la raza, la clase, la edad, entre otros vectores de subalternidad.

El currículo como territorio históricamente colonizado por el androcentrismo, la heteronorma y lógicas binarias sexo/genéricas, promueve la construcción de ciertas identidades y la exclusión de *otras*. Es decir, en cada prescripción, recorte, transposición configura los límites de lo pensable, de lo preguntable, de lo aceptable y legítimo para conocer, al mismo tiempo que construye ignorancias, ausencias, silencios (Escalpil, 2019).

Por eso, en la dimensión curricular se juega especialmente cuál es el tipo de conocimiento que transmitimos como docentes universitarios y sus posibles sesgos de género (entre otros), que no solo invisibilizan el conocimiento producido por mujeres sino que también, muchas veces, lo repelen, lo descreen, lo deslegitiman.

De allí que resulta necesario analizar el campo de la transmisión de conocimientos desde sus múltiples dimensiones y atendiendo a los distintos componentes que circulan en el aula: el currículo explícito pero también el oculto y el omitido o nulo: ¿Qué presencias, pero también qué ausencias? ¿Qué sesgos y estereotipos de géneros se reproducen? ¿Qué aprendizajes implícitos ligados al género se promueven? (Attardo et. al., 2020).

En este sentido, desde algunas epistemologías feministas, retomando los aportes de la teoría queer, se promueve la idea de “extrañar el curriculum”. Esto es, sostener una actitud de

desconfianza ante el currículo, cuestionar los binarismos estructurantes del campo de la educación -entre ellos la oposición entre conocimiento e ignorancia- y, principalmente, poner en tensión el conocimiento y las formas por las que llegamos a conocer determinadas cosas y a no conocer (o desconocer) otras (Lopes Louro, 2012).

Comenzar a hacernos estas preguntas, reflexionar sobre nuestra práctica como docentes e investigadores, supone visitar desde la perspectiva de género el currículo y los programas de estudio, tanto en la dimensión instrumental de la enseñanza y los supuestos acerca de cómo los sujetos aprenden, como en su dimensión epistemológica: ¿quién, cómo y para qué se produce conocimiento? ¿quién y cómo se valida? (Attardo et al., 2020).

## La dimensión epistémica

Siguiendo con la idea de “llegar tarde” a la universidad (respecto de la tardía feminización de la matrícula) pero también seguir “llegando tarde” (a los cargos jerárquicos, al acceso a recursos simbólicos y materiales, al ingreso en los circuitos de investigación, al financiamiento, etc.) supone para las mujeres la invisibilidad, descrédito y/o expropiación de sus aportes al desarrollo científico, pero también la legitimación de *una* forma de producción de conocimiento anclada en el *punto de vista masculino* (o de los varones que responden a la masculinidad hegemónica).

Con la noción de *androcentrismo* nos referimos precisamente a que detrás de la idea de “humanidad”, que se presenta como una categoría universal, neutra, abstracta y objetiva; se encuentra una perspectiva parcial y situada, que responde a intereses, necesidades y visiones de un grupo dominante, el del “varón hegemónico”, que se instaura como *la* medida de todas las cosas:

*“Cuando hablamos de sesgo androcéntrico estamos refiriéndonos particularmente a un modelo de construcción de conocimiento que equipara la mirada masculina con la idea de universal (conocimientos y prácticas que se presentan como “neutrales” u “objetivos” cuando, en realidad, están fuertemente atravesados por una mirada masculina)”* (Suárez Tomé y Belli, 2020).

Varias autoras señalan que para revisar dicha forma es necesario deconstruir los mecanismos mediante los cuales se legitima la construcción del conocimiento (Ballarín Domingo, 2015). En palabras de Acuña Moenne, ello requiere de una revisión histórica de los mecanismos de exclusión y los procesos de legitimación del conocimiento, los procesos que llevaron a la instauración de lo que Celia Amorós llamara “la Razón Patriarcal” y no solo respecto de la ausencia de los cuerpos de mujeres sino de todos aquellos cuerpos que desafían el modelo heteronormativo (Acuña Moenne, 2018: 116).

Grosfoguel (2013) plantea que esta presencia tardía de las mujeres en las universidades, de sus cuerpos, sus saberes y sus experiencias, conlleva un *epistemicidio fundante* como parte del proceso que configuró las sociedades modernas eurocentradas coloniales capitalistas y patriarcales y habilitó el privilegio epistémico de los varones blancos de elite. Este privilegio epistémico sitúa a los varones blancos en el lugar de *la* razón y en una posición de *los* sujetos pensantes, pero no se asienta en una condición de excelencia sino en el exterminio previo de otros sujetos y sus saberes, y en la postulación de la inferioridad epistémica de toda otra forma de producción de conocimiento. Así, las estructuras fundacionales de las universidades occidentalizadas son epistémicamente racistas y sexistas, y el conocimiento allí producido se

disfraza de “universal” aunque se basa en la experiencia y visión de un grupo particular de personas (Grosfoguel, 2013).

Es decir, cuando se funda la universidad moderna, las mujeres y sus saberes, ya habían quedado afuera de estas instituciones y el canon científico dominante se construye a imagen y semejanza de *un* sujeto (el hombre blanco occidental), de allí que refiramos al carácter androcéntrico de la ciencia moderna y sus métodos, de sus formas de pensamiento y explicación de la realidad en base a la experiencia de este grupo social específico.

Contra esta forma de producción de conocimiento, las epistemologías feministas, dentro del campo de las epistemologías críticas, se centran en el estudio de los sesgos androcéntricos y sexistas de la ciencia y, más allá de sus múltiples variantes, comparten “...*la idea de que todo conocimiento es conocimiento situado por naturaleza y la idea de que la legitimación del conocimiento depende, en última instancia, de relaciones de poder, y no únicamente de su adecuación empírica*” (Suárez Tomé y Belli, 2020).

Así, nos devuelven la pregunta respecto de qué tipo de ciencia y conocimientos se pueden producir manteniendo al margen a más de la mitad de la población, la diversidad de cuerpos y posiciones sociales, la multiplicidad de formas de habitar este mundo, así como sobre la ignorancia de los temas relegados al orden de lo privado y lo mundano, como la preocupación por el cuidado humano.

En suma, las epistemologías feministas nos permiten identificar los sesgos androcéntricos y sexistas de la ciencia y la razón modernas y nos habilitan a pensar *otras* formas de conocimiento más diversas, plurales, enriquecedoras, que involucran necesariamente la experiencia de otrxs sujetxs, de otros cuerpos.

Como relata Morgade:

*“Las epistemologías feministas, entonces, ponen en cuestión la neutralidad de conocimiento y del trabajo en ciencias, subrayan el carácter político de la academia, visibilizan la descorporización y desafectación personal que implica el canon de las ciencias –en el que las características femeninas de las mujeres son vistas más bien como variables a “controlar” antes que como potenciadoras de nuevas preguntas– y denuncian el eclipsamiento de las contribuciones históricas de las mujeres en todos los campos del conocimiento (Dayer, 2017)”.*

En tanto las IU trabajan con el conocimiento como materia prima y una parte cada vez mayor de nuestro quehacer universitario se ve involucrado en tareas de investigación, es necesario entonces que revisemos también cómo esta área se ve especialmente atravesada por discursos y prácticas sexistas y patriarcales, pero también que avancemos en dilucidar cómo la matriz epistémica misma de las universidades y el conocimiento que allí producimos es un conocimiento generizado, racializado y patriarcal.

## **La cultura institucional: las IU como espacios de regulaciones sexo-genéricas**

Así como nos preguntamos cuándo y a dónde llegan las mujeres y LGTBI+ a las IU y cuál es su lugar en las principales tareas de éstas, es necesario también analizar el contexto institucional y los elementos de la cultura institucional que promueven y refuerzan el sentido patriarcal, y que hacen que, más de un siglo después de “hacerse presentes” las primeras mujeres en las universidades y a pesar de las muchas luchas mediante, sus pasillos, aulas y oficinas sigan

siendo un terreno hostil para éstas y para las personas con identidades sexo-genéricas no hegemónicas.

Las funciones de la universidad no se resumen en la docencia y en la producción de conocimiento, porque como sabemos las universidades son también actores clave en el debate público, en la formación de profesionales, en la elaboración de políticas públicas, en la vinculación tecnológica y el diálogo con otros sectores sociales, en la construcción de ciudadanía, pero también son escenarios de sociabilidad y subjetivación, de encuentros y construcción de identidades.

Como afirma Rafael Blanco (2016):

*“En la universidad nos constituimos como cuerpos colectivos: académicos, estudiantiles, científicos, docentes, y también políticos, partidarios, gremiales, disciplinares, colegiados. Estudiamos, enseñamos e investigamos a partir de corpus textuales, de saberes, teorías, disciplinas, campos de conocimiento y tradiciones. Finalmente, como cuerpos racializados, genéricos y sexuados, atravesamos y conformamos el espesor de la vida universitaria en los lazos cotidianos. En todos los casos se trata de ni los únicos, ni todos los cuerpos y corpus que podrían estar allí”*

En este sentido, las IU se configuran como escenarios donde tienen lugar procesos de sociabilidad y subjetivación atravesados fuertemente por regulaciones sexo-genéricas, que asumirán ciertas particularidades en función de las características propias del espacio universitario, pero a su vez, en relación también a cada escenario local, es decir, las disciplinas, las facultades y las culturas institucionales de cada institución (Blanco, 2014).

Siguiendo a Buquet Corleto (2016) podemos profundizar en el análisis de los componentes de una *cultura institucional* anclada en un sentido patriarcal. En primer lugar, el *orden simbólico* que, en tanto parte más abstracta de un orden cultural, propicia la construcción de significados y sentidos del mundo que habitamos y percibimos. En dicho orden hay una construcción específica del binomio femenino/masculino, donde lo masculino se ubica en el centro y se vincula con las nociones de cultura, civilización, razón; y lo femenino es situado en los márgenes y definido por su vínculo con lo natural, lo instintivo, lo real. Esta diferenciación no es neutral y cada uno de los polos de la oposición tiene una valoración desigual, produciendo un sistema de relaciones basado en la dominación masculina sobre lo femenino, tan arraigado en la cultura que se vive como natural (Bourdieu, 2000). Este orden simbólico tiene un fuerte arraigo en la cultura institucional de las universidades y atraviesa cada una de las dimensiones que venimos puntualizando hasta ahora, pero también otras, como los sistemas de promoción y evaluación, o la arquitectura y la sensación de vulnerabilidad en los espacios, que afecta más a unos cuerpos que a otros. Desde ya cabe destacar que además es un ordenamiento basado en la heteronorma y que anula e invisibiliza todo lo que se escape de esta distinción.

Al mismo tiempo, Buquet Corleto señala la existencia de un segundo elemento: un *imaginario colectivo* que traduce este orden simbólico y que, en las IU hace carne en

*“...una organización interna en la que aparece como natural que los hombres y las mujeres desarrollen funciones claramente diferenciadas. Las instituciones de educación superior son reproductoras de una organización jerárquica donde los hombres se posicionan por encima de las mujeres, y ésta se sostiene en la división sexual del trabajo, en la valoración diferenciada de las disciplinas según sean consideradas “femeninas” o “masculinas”, en la marginación de las mujeres de los espacios de poder y de*

*reconocimiento, y muchas otras situaciones que obstaculizan y dificultan la participación de las mujeres en condiciones de igualdad” (pág. 32)*

Lo que, como señala la autora, perpetua la división sexual del trabajo y se desentiende de una desigual distribución de las tareas de cuidado sobre la que se asienta la vida académica.

Por último, subraya un tercer elemento que configura la cultura institucional y que implica pensar en términos subjetivos cómo se expresa ese orden social patriarcal desigual en las *identidades de género* y cómo las personas adscriben al principio simbólico de la dominación masculina percibiendo ese orden como natural, castigando cualquier trasgresión al mismo y tensionando los intentos de fugas o filtraciones. Por ejemplo: cuando se pone en duda los aportes de una mujer a un campo disciplinar tradicionalmente “de varones”; cuando se cuestiona la capacidad de una mujer para dirigir una institución o se le exige la excelencia y más para el desempeño de un cargo, a diferencia de lo que se espera de sus pares varones; pero también cuando se cuestiona la masculinidad de aquellos varones que osan incursionar en carreras consideradas “femeninas”.

De allí que las universidades se constituyan en otro engranaje donde se despliega la heteronormatividad, en tanto fuente de poder coactivo que impone *un* tipo de masculinidad sobre los varones y *un* tipo de feminidad sobre los cuerpos de las mujeres, presentándose como natural, universal y ahistórica. De esta manera es un elemento imperceptible de la cotidianidad institucional pero que construye una normalidad por medio de la producción y expulsión de lo extraño, catalogando ciertos tipos de sexualidades y cuerpos como inteligibles y, por lo tanto, normales, y relegando a otros al mundo de lo impensable y moralmente reprochable.

A estos mecanismos sutiles se le suman múltiples violencias que incluyen variadas formas de hostigamiento, acoso y abusos, que chocan contra una imagen autopercebida de la comunidad universitaria como un espacio libre de discriminaciones y regido por un orden meritocrático, neutral y libre de conflictos. Sin embargo, el cuerpo de las mujeres nunca es neutral en las IU (Morgade, 2018) y, al igual que otros ámbitos educativos y laborales, las universidades no están exentas de alojar conductas violentas con motivaciones de género o sexuales.

Es por ello que, a pesar de los grandes avances de los últimos años y la creciente visibilidad de la universidad como institución donde también se producen y reproducen discriminaciones, desigualdades y violencias por razones de género, todavía queda un largo camino en la revisión y reflexión por parte de los actores universitarios sobre el particular régimen de género que nos atraviesa y sobre la fuerza de la heteronormatividad y la consecuente invisibilidad sobre otros modos de ser y estar en la universidad por fuera de ésta.

Por lo tanto, se presenta como necesario revisar las múltiples dimensiones y mecanismos que son parte de ese engranaje que hacen de las universidades un territorio del patriarcado y que supone revisar la cultura institucional que legitima a ciertos sujetos y sus experiencias por sobre otros, y propicia situaciones de violencias y discriminaciones basadas en un sentido patriarcal homolesbotransfóbico (Morgade, 2018)

## BIBLIOGRAFIA DE LA CLASE

Acuña Moenne, M. E. (2018) Apuntes para pensar en una educación no sexista en Revista anales, Séptima serie, N° 14/2018.

Attardo, C. et. Al. (2020) La perspectiva de género en la universidad: ¿qué enseñás y cómo lo hacés? En Apuntes sobre género en curriculas e investigación / Clara Inés Attardo... [et al.]- 1a ed . - Rosario: UNR Editora.

Ballarín Domingo, P. (2015) Los códigos de género en la universidad en Revista Iberoamericana de Educação, vol. 68:19-38, 2015.

Blanco, R. (2014) Normatividades de la vida cotidiana. Género y sexualidad en los saberes, la política y la sociabilidad universitaria. Propuesta Educativa Número 42 – Año 23 – nov. 2014 – Vol2 – Pp. 55 a 64

Blanco, R. (2016) “Más allá de los protocolos contra las violencias de género” en revista Bordes, disponible en: <https://revistabordes.unpaz.edu.ar/mas-alla-de-los-protocolos-contra-las-violencias-de-genero/>

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

Buquet Corleto, A. G. (2016) El orden de género en la educación superior: una aproximación interdisciplinaria. Nómadas 44, abril de 2016, Universidad Central, Colombia.

Escapil, A. (2019) Invitaciones inflexivas para queerizar el currículo escolar. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1805/te.1805.pdf>.

Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula Rasa*, (19), 31-58

Lopes Louro, G. (2012) Extrañar el curriculum en Spadaro, M.; Femenías, M, comp. (2012). Enseñar filosofía, hoy. La Plata: Edulp. (Biblioteca crítica de feminismos y género). En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.417/pm.417.pdf>

Lopes Louro, G. (2019) Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo excéntrico Descentrada, Vol. 3, n° 1, marzo-agosto 2019

Morgade, G. (2018) Las universidades públicas como territorio del patriarcado. Política Universitaria, IEC/CONADU Año 5 N° 5 Mayo de 2018.

Palomar Vereas, C. (2005) La política de género en la Educación Superior. Congreso Latinoamericano de Ciencia Política, 28 de septiembre al 02 de octubre de 2004, Ciudad de México.

Suárez Tomé, D. y Belli, L. (2020) “¿Quién es el centro del universo? Sobre androcentrismo y ciencia feminista” Entrevista realizada por Zaza, C. y Reves Szemere, J. disponible en: [https://www.cientificxsfeministas.com.ar/entrevistas/qui%C3%A9n-es-el-centro-del-universo?utm\\_campaign=later-linkinbio-cientificxsfeministas&utm\\_content=later-9479987&utm\\_medium=social&utm\\_source=instagram](https://www.cientificxsfeministas.com.ar/entrevistas/qui%C3%A9n-es-el-centro-del-universo?utm_campaign=later-linkinbio-cientificxsfeministas&utm_content=later-9479987&utm_medium=social&utm_source=instagram)