

Guadalupe Molina  
(Ed.)



## ESI y formación docente: voces, cartografías y experiencias





**ESI y formación docente:**  
voces, cartografías y experiencias

Guadalupe Molina  
(Ed.)

Colecciones  
del CIFFyH



ESI y formación docente. Voces, cartografías y experiencias / Guadalupe Molina; Valeria Aimar... [et al.]; Colaboraciones de María Pía Cartechini...[et al.]. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2025.

Libro digital, PDF - (Colecciones del CIFFyH )

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1870-6

1. Educación Sexual Integral. 2. Formación Docente. I. Molina, Guadalupe

II. Cartechini, María Pía, colab.

CDD 372.372

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

**Publicaciones**

**Diseño gráfico y diagramación:** María Bella

**Imagen de tapa:** Collage colectivo realizado por la cohorte 2024 de la Diplomatura Universitaria en Educación Sexual Integral, Géneros y Sexualidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba.

Las imágenes de las portadas interiores de este libro fueron tomadas por el quipo de investigación “Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales” (PICTO-Género 2022) durante el trabajo de campo.

2025



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución/Reconocimiento-CompartirIgual 4.0 Internacional

**ESI y formación docente:**  
voces, cartografías y experiencias





# **Autoridades de la FFyH - UNC**

## **Decana**

Lic. Flavia Andrea Dezzutto

## **Vicedecano**

Dr. Andrés Sebastián Muñoz

## **Área de Publicaciones**

Coordinadora: Dra. Mariana Tello Weiss

## **Centro de Investigaciones de la FFyH María Saleme de Burnichon**

Dirección: Lic. Isabel Castro Olañeta

Secretaría Académica: Lic. Marcela Carignano

Área Educación: Dra. Gabriela Lamelas

Área Feminismos, Género y Sexualidades: Lic. Ivana Soledad Puche

Área Historia: Dr. Pablo Requena

Área Letras: Dra. María Angélica Vega

Área Filosofía: Dra. Natalia Lorio

Área Ciencias Sociales: Dra. Cecilia Inés Jiménez



# Índice

## **13 | Introducción**

*por Guadalupe Molina*

## **25 | Hacer ESI en la formación docente**

*por Guadalupe Molina, Valeria Aimar, Juan Pablo Balmaceda, Natalia Di Marco, Rodrigo Molina, Marion Petersen, Gabriel Tobarez*

## **55 | La potencia de la ESI en las experiencias formativas**

*por Sofía Victoria Gorini, Joaquín Modesto Aira, Romina Leila Miani, Florencia Eve Catelani*

## **75 | Experiencias ESI en clave feminista**

*por Valeria Sardi, Ana Carou, Santiago Abel, Fernando Andino*

## **105 | Brotes de ESI en territorio árido: experiencias de formación docente que disputan lo instituido**

*por Mercedes Barischetti*

*Colaboradora: María Pía Cartechini*

## **145 | La ESI en la ciudad de Buenos Aires: territorios en disputas**

*por Susana Zattara*

*Colaboradorxs: Jessica Baez, Paula Fainsod, Sebastián Klein, Néstor Pievi, Isadora Freitas de Olivera, Andrés Malizia, Soledad Malnis*



**179 | Les futures profes andan diciendo:** una encuesta sobre la Educación Sexual Integral en la formación docente en Humanidades y Ciencias Sociales en Argentina

*por Soledad Malnis Lauro y Isadora Freitas de Oliveira*

**249 | Las voces de los profesores en formación:** una trama polifónica

*por Mercedes Barischetti y Valeria Sardi*

**275 | Autoevaluar(nos) y significar lo situado**

*por Rodrigo Molina, Romina Miani, María Pía Cartecchini*



NERE

MAYESTICA 13

+ PRESUPUESTO  
ER EDUCACION

- PARA EL  
FMI

la  
CS



Mosaid

444





## Introducción

Guadalupe Molina\*

La educación sexual integral -ESI- constituye un proyecto político pedagógico de largo aliento y significativos desafíos para las instituciones educativas y los distintos sujetos sociales que por ellas transitan, que en ellas trabajan y se forman. En Argentina, se ampara en la Ley 26150 del año 2006, como texto fundante y marco normativo básico que tiene entre sus propósitos centrales construir espacios educativos más solidarios, inclusivos y placenteros, libres de violencia y en los que el conocimiento pueda ser despojado de sus sesgos androcéntricos y patriarcales, fruto tanto de su revisión crítica como de la recuperación y producción de saberes *otros* que han quedado invisibilizados o negados. Tal como corresponde a una sociedad democrática, la ESI apuesta por un proceso de transformación cultural que amplíe los horizontes emancipatorios, construya mayores márgenes de justicia social, justicia sexual y justicia epistémica de modo entrelazado, desde una perspectiva feminista / transfeminista y en defensa irrestricta de los derechos humanos.

El proceso de implementación de la ESI en nuestro país da cuenta de un derrotero complejo que superó la propia Ley 26150, en tanto actualmente la ESI constituye un *significante denso* que anuda, en modos cada vez más interesantes e imprevistos, ciertos sentidos, prácticas y tramas socioeducativas que son expresión de distintas luchas en un campo de fuer-

\* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades y Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba. [guadalupemolina@unc.edu.ar](mailto:guadalupemolina@unc.edu.ar)

tes disputas políticas e ideológicas. El devenir de la ESI se fue potenciando en alianza con otros marcos normativos producidos en Argentina en los últimos veinte años<sup>1</sup>; y se fue ampliando por las demandas de estudiantes y docentes, los procesos organizativos a nivel local y la proliferación paulatina e incansable de producción de materiales y procesos de reflexión sobre géneros, sexualidades y educación. El carácter integral de la sexualidad y la transversalización de la perspectiva de género constituyen dos principios centrales que, junto a otros como el trabajo intersectorial y la interseccionalidad para el abordaje de las desigualdades, otorgan fundamento a la vez que son andamiaje de múltiples discusiones y proyectos.

En este sentido, la formación docente en ESI constituye un engranaje central de una implementación de la ESI enraizada en contextos diversos y con relevancia para quienes se implican en ella. Si bien la formación docente en ESI está prevista en la misma Ley 26150<sup>2</sup> y conformó prontamente una línea de acción prioritaria para el Programa Nacional, su derrotero muestra avances y retrocesos, propuestas interesantes que han incorporado la perspectiva de género y otras que se muestran poco permeables a las interpelaciones y disputas de sentido de un orden socio-sexual que reproduce y profundiza desigualdades.

¿Qué ha pasado en estos años con la formación docente en ESI? ¿Cuáles son los puntos de vista de los profesores y estudiantes de carreras de profesorado al respecto? ¿Qué movimientos o corrimientos se han

---

1 Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006), Programa Nacional de Educación Sexual Integral (2006), Ley Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento (2007), Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008), Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009), Ley de Matrimonio Igualitario (2010), Ley de Identidad de Género (2012), Ley que modifica el código penal e incorpora la tipificación de “femicidio” (2012), Ley “Educar en Igualdad” que prevé la realización de jornadas escolares contra la Violencia de género (2015), Ley Micaela (2019), Ley de interrupción voluntaria del embarazo (2020), Ley de Acceso al Empleo Formal para personas Travestis, Transexuales y Transgéneros “Diana Sacayán-Lohana Berkins” (2021), Decreto de DNI no binario (2021), entre otras.

2 En su artículo 8, la Ley 26150 establece que deben preverse programas de capacitación permanente y gratuita en el marco de la formación docente continua y que la ESI tiene que incluirse en los programas de formación de educadores.

producido en el proceso de transversalización de la perspectiva de género en las instituciones de formación docente, en las propuestas curriculares de las carreras, en los programas de las distintas asignaturas? ¿Qué experiencias de ESI en la formación docente son valoradas y por qué? ¿Qué particularidades adquieren en distintas jurisdicciones y territorios? ¿Cómo se desarrollan y qué sentidos revisten para sus protagonistas?

Estas inquietudes teóricas y políticas nutrieron la conformación de un equipo de investigación *ad hoc*, con raigambre nacional, integrado por colegas de cinco universidades nacionales (Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Cuyo y Universidad Nacional de Rosario)<sup>3</sup> que trabajamos cuestiones de ESI y formación docente desde proyectos de investigación, docencia y extensión. En el marco de la convocatoria PICTO-Género de 2022 presentamos un proyecto titulado *Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales*<sup>4</sup> que se desarrolló desde mediados de 2022 hasta inicios del 2024, y cuyos resultados son compartidos en esta publicación. Este proyecto de investigación propuso producir conocimiento relevante acerca de la implementación de la ESI y la transversalización de la perspectiva de género en la formación docente, en las universidades nacionales e institutos de formación docente, en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales. Tal objetivo general se abordó mediante dos estrategias: la producción de un mapeo extensivo en cinco grandes ciudades (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, La Plata, Rosario, Ciudad de Córdoba y Ciudad de Mendoza) y un análisis intensivo local de experiencias pedagógicas alternativas de formación docente que incorpo-

---

3 En cada una de estas universidades se constituye lo que la propia convocatoria a proyectos define como *nodo*, es decir, un equipo local que integra el proyecto general y trabaja en la elaboración y análisis de datos de manera situada.

4 Proyecto: Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales. Investigadora Responsable: Dra. Valeria Sardi (UNLP). PICTO 2022 – Género-0034. Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Nación, en articulación con el Ministerio de Mujeres, Género y Diversidades. Actualmente ninguno de estos ministerios nacionales existe bajo la presidencia de Javier Milei (2023-2027).

ran la ESI en clave de género. Asimismo, se elaboró una herramienta de autoevaluación para las instituciones formadoras con el fin de motorizar la realización de evaluaciones formativas desde la propia comunidad educativa. El proyecto se inscribe en un marco teórico transdisciplinar que apela a las Pedagogías Feministas, los Estudios Culturales y de Género, y que combina en su encuadre metodológico la perspectiva cuantitativa con la cualitativa de corte etnográfico.

En primer término, la estrategia extensiva de relevamiento de la implementación de la ESI y la transversalización de la perspectiva de género en la formación docente se realizó aplicando una encuesta a estudiantes, en tanto nos interesaba recuperar las voces de profesores en formación que desde sus recorridos pudieran dar cuenta de sus opiniones y experiencias en relación a la ESI. Ello implicó que en cada una de las ciudades se realizara un mapeo de las instituciones y carreras que forman docentes en Ciencias Sociales y Humanidades, y se seleccionaron aquellas que eran compartidas para la aplicación de la encuesta. Decidimos conjuntamente elegir carreras que, al menos, están presentes en tres nodos y que forman docentes para el nivel secundario. Se definieron las carreras de Filosofía, Historia, Letras, Lenguas modernas (Inglés, Francés, Portugués), Educación Física, Psicología, Trabajo Social, Ciencias de la Educación, Comunicación, Artes (Música, Teatro, Artes visuales), Educación Especial y Geografía. Asimismo establecimos que el proceso de recogida de datos se realizaría preferentemente en materias como Didáctica y Práctica Docente.

La encuesta fue aplicada entre mayo y junio de 2023, compartida por redes sociales o correo electrónico y, en la mayoría de los casos, su administración fue acompañada por la visita a las instituciones, previa autorización de sus autoridades. Al ir de manera presencial a las instituciones pudimos, por una parte, presentar los objetivos y características de la investigación, y asistir a quienes participaron del relevamiento en caso de dudas o dificultades para el envío de las preguntas. Asimismo, estas instancias de diálogo y circulación de la encuesta posibilitaron en las materias de cada profesorado, en cada nodo, diversas consultas sobre géneros y sexualidades y, en algunos casos, el pedido explícito de capacitación en ESI y feminismos, dando cuenta de interés en estas temáticas.

Se recabaron 1240 respuestas completas entre las cinco ciudades, lo que ha permitido trazar un panorama que, sin pretensión de exhaustivi-

dad, despliega algunas líneas de análisis relevantes de cómo se viene implementando la ESI y la perspectiva de género en la formación docente en las áreas disciplinares de interés del proyecto. Podemos adelantar como hipótesis de trabajo que, a partir de los datos recogidos, la formación en ESI y la transversalización de la perspectiva de género es muy dispar y fragmentada. En el presente volumen, el Capítulo 6: *Les futures profes andan diciendo: una encuesta sobre la Educación Sexual Integral en la formación docente en Humanidades y Ciencias Sociales en Argentina* aporta una descripción detallada de los resultados de este relevamiento, y el Capítulo 7: *Las voces de les profesores en formación: una trama polifónica* realiza un análisis pormenorizado de los comentarios y apreciaciones que les profesores en formación podían dejar en el último ítem de la encuesta, titulado “¿Te gustaría comentar algo más sobre tu experiencia en relación con la ESI en el profesorado que estudiás?”. Ambos aportan elementos muy valiosos para abordar las desigualdades entre jurisdicciones en la implementación de la ESI, como así también aspectos en común y las disputas de sentido sobre temas controversiales como el lenguaje inclusivo, la interrupción voluntaria del embarazo, los espacios institucionales de inclusión educativa, la participación estudiantil en los planes de estudio, las prácticas machistas en las aulas universitarias, entre otros.

En segundo lugar, a partir de julio de 2023, cada uno de los nodos que conforman este proyecto seleccionó dos experiencias pedagógicas alternativas de ESI cuyo análisis en profundidad requirió un *estar ahí*, en sentido etnográfico, que comprendió distintas estrategias de relevamiento empírico que permitieron documentar el devenir de la ESI en contextos situados. De este modo, se realizaron entrevistas a estudiantes, docentes, autoridades, observación de clases y encuentros de ESI, registros fotográficos, recopilación y análisis de documentos como programas, materiales didácticos, instrumentos de evaluación.

Estas experiencias remiten tanto a la formación inicial como a la formación continua, se dan en institutos superiores de formación docente y en universidades, ambos de gestión pública. En todos los casos asumen un compromiso con la ESI y la transversalización de la perspectiva de género que tracciona sus marcos institucionales, propician transformaciones y se atreven a innovar en propuestas pedagógicas y curriculares que encarnan cada vez con mayor compromiso político las perspectivas feministas, transfeministas y queer/cuir.

En los capítulos 1 al 5, se describen y analizan cada una de ellas. El Capítulo 1: *Hacer ESI en la formación docente* nos acerca dos experiencias desarrolladas en Córdoba, una de formación docente inicial, el Seminario de ESI del Profesorado de Danza de la Facultad de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba; la otra de formación docente continua, la Diplomatura en ESI, géneros y sexualidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Las experiencias de Rosario se despliegan en el Capítulo 2: *La potencia de la ESI en las experiencias formativas*. Allí se profundiza sobre el ciclo de charlas virtuales denominado “Diálogos educativos”, el cual integra los cursos propedéuticos obligatorios del Instituto Superior del Profesorado N° 16: “Dr. Bernardo A. Houssay” (ISP N°16); y el curso “¿Qué tiene para decir la ESI sobre los estereotipos y mandatos sobre los cuerpos? Una perspectiva sobre la diversidad corporal y cómo desandar la discriminación en las escuelas” que surge a partir del trabajo colectivo de la Comisión Institucional para la Transversalización de la ESI en las Escuelas Preuniversitarias de la UNR. En el Capítulo 3: *Experiencias ESI en clave feminista* se analizan el Seminario “Perspectivas de género en la intervención profesional” del Profesorado de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (PTS-UNLP); y la materia “ESI y discapacidad” del Instituto Superior de Formación Docente N° 95 (ISFD N° 95) dirigida a estudiantes del Profesorado de Historia de dicho establecimiento. Las experiencias alternativas dadas en Mendoza se comparten en el Capítulo 4: *Brotos de ESI en territorio árido: experiencias de formación docente que disputan lo instituido*. Ellas son la Especialización Docente de Nivel Superior en Perspectiva de Género, ESI y Protección de Derechos, iniciativa llevada adelante en el marco de la jurisdicción provincial, como postítulo con sede en el Instituto de Formación Docente 9-023; y el curso de extensión universitaria “Hablemos de ESI en las escuelas” y su versión “Hablemos de ESI en la universidad” a cargo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Por último, el Capítulo 5: *La ESI en la ciudad de Buenos Aires: territorios en disputas* acerca las experiencias analizadas en Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Por un lado el Taller obligatorio de ESI de los profesorado del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, y por otro, los espacios curriculares de Proyecto que incluyen ESI de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En la previa y durante el proceso de indagación, como parte de la cocina de la investigación, entre los integrantes de los diferentes nodos empezamos a desagregar aspectos que nos proponíamos conocer de las experiencias alternativas. En ese sentido, resulta interesante retomar qué buscábamos observar en las clases bajo las premisas de experiencia alternativa: cómo se construyen los saberes en el aula, qué textos se citan, qué tipo de lenguaje se usa, cómo se dan los intercambios entre pares y con formadores, cómo se retoman saberes propios y de la carrera, cómo se articula la formación disciplinar y las prácticas docentes, qué lugar se otorga a las biografías personales, entre otras. Un proceso similar de construcción internodal se realizó para constituir un guión común para las entrevistas, de manera que orientara el proceso de indagación de modo similar en las cinco ciudades y nos permitiera establecer diálogos entre las experiencias, sin obturar la descripción de sus singularidades.

El registro de las experiencias que fueron analizadas, ya se trate de la formación inicial o de grado, formación continua dada en postítulos, diplomaturas, cursos de extensión, ciclo de charlas, con sus distintos grados de formalización y sostenimiento en el tiempo, conformó un corpus documental a partir del cual retomamos las voces y prácticas de sus protagonistas. Una de las riquezas de este proceso de intercambio fue la identificación de puntos en común entre estas experiencias, como si se configurara progresivamente un mapeo o un ensamble de notas distintivas de estas experiencias.

Se conjugan en tales experiencias historias de militancia y docencia que dan cuenta en su devenir feminismos populares, educación popular y la defensa de los derechos humanos. Son propuestas que interpelan a quienes transitan por ellas, que hacen lugar a las propias trayectorias vitales y pueden acoger malestares, inquietudes, anhelos y deseos. Se construyen desde el cuerpo, en sus diversidades sexo-genéricas, en su diversidad funcional, en sus exploraciones de movimientos y afectaciones mutuas. Sus públicos son amplios, variados, participan en ellas estudiantes, docentes de distintos niveles, personal nodocentes, profesionales de áreas de salud, deportivas, recreativas, entre otras. Estas experiencias de ESI tensan objetos disciplinares específicos con aportes de una perspectiva de género que invita a des-aprender lo construido y des-disciplinar las certezas instaladas en las ciencias sociales y las humanidades. Se proponen construir aulas feministas que combinan de modos particulares saberes, formas y

gestualidades que invitan a la imaginación pedagógica, se valen de redes interinstitucionales y buscan reconocerse como parte de un proceso más amplio de transformación sociocultural.

Todo este camino recorrido de indagaciones, intercambios y construcción de conocimiento fue señalando distintos aportes para el diseño de una guía de autoevaluación institucional en torno a la ESI en la formación docente que es comentada en el Capítulo 8: *La cocina de la guía de autoevaluación*. Tanto en el relevamiento mediante la encuesta como en el trabajo en profundidad sobre los distintos casos fueron surgiendo criterios relevantes para la implementación de políticas de ESI en las instituciones de nivel superior que eran factibles de ser incorporados en un instrumento de autoevaluación. Una parte del equipo del proyecto dedicó sus esfuerzos a su construcción, de modo tal de dejar a disposición una herramienta que pueda invitar a las instituciones educativas de nivel superior (aunque no exclusivamente) a motorizar procesos reflexivos que permitan realizar un balance del despliegue de la ESI y la perspectiva de género en los procesos formativos.

Las distintas vías de entrada para el análisis de la ESI en la formación docente (datos estadísticos, estudio de casos y propuesta de autoevaluación) se entrecruzan en distintos aspectos. Les proponemos atravesar la lectura de estos aportes en clave complementaria, anticipando algunas preguntas que contribuyan a abrir espacios de reflexión acerca de las prácticas educativas, la ESI y las cuestiones de género que las habitan. ¿Cómo aparece la ESI en los planes de estudio o en el diseño curricular? ¿De qué otras maneras emerge? ¿Cómo se atraviesa con el cotidiano institucional? ¿Qué experiencias han resultado valiosas para les estudiantes como espacios formativos en ESI en el nivel superior? ¿Quiénes motorizan estas experiencias? ¿Quiénes las demandan? ¿Quiénes las resisten? ¿Cómo imaginar la formación docente desde la ESI? ¿Cómo se aprende la ESI? ¿Cómo se aprende a enseñar ESI? ¿Cómo podemos evaluar nuestras propias prácticas institucionales y áulicas en torno a la ESI y la formación docente? ¿Qué posibles articulaciones son necesarias para una educación sexual integral en el nivel superior? ¿Qué políticas de Estado son necesarias para garantizar estos derechos?

Por último, no podemos dejar de mencionar que la investigación que se presenta en este volumen se desarrolló en un tiempo de gran conmoción y expectativa nacional ante el proceso electoral vivido en 2023 y el

triunfo de Javier Milei como Presidente de Argentina, referente político de La Libertad Avanza con un abierto posicionamiento de ultraderecha. Sus acciones de gobierno evidencian, en general, un marcado retroceso en torno a políticas garantes de derechos y, especialmente, una afrenta contra los derechos relacionados con dos temas neurálgicos que atraviesan este trabajo: las políticas de género y la educación superior.

En el actual contexto, esperamos con ímpetu y entusiasmo que esta producción reivindique aún más la ESI, la formación docente desplegada en Institutos de Formación Docente y Universidades Públicas y la centralidad de los docentes como sujeto político con capacidad de agencia y con autonomía. Invitamos, entonces, a adentrarse en la lectura de los capítulos a modo de quien recorre un entretejido poroso e imperfecto, a la vez que inspirador para nutrir las acciones en torno a la ESI en la educación superior pública argentina. Esperamos que aquí puedan encontrar reflejos, resquicios, complicidades que orienten rumbos de interrogación que, como clave de lectura de la realidad, sean una oportunidad de nuevas construcciones colectivas y usina de pistas para continuar apostando por espacios educativos críticos y más vivibles.



ESTIYA!

YAKO





## Hacer ESI en la formación docente

Guadalupe Molina<sup>\*,\*\*</sup>

Valeria Aimar<sup>\*</sup>

Juan Pablo Balmaceda<sup>\*</sup>

Natalia Di Marco<sup>\*,\*</sup>

Rodrigo Molina<sup>\*</sup>

Marion Petersen<sup>\*</sup>

Gabriel Tobarez<sup>\*</sup>

...pensar la práctica docente es un vértigo, pero pensarla transversalizada con la ESI es mucho más.

Paola Nicolás

A partir de la presentación y el análisis de dos propuestas de formación docente en Educación Sexual Integral (ESI) en Córdoba, Argentina, este capítulo pretende establecer algunos diálogos entre ambas para caracterizarlas como experiencias alternativas. Se trata del Seminario de ESI del Profesorado de Danza de la Universidad Provincial y de la Diplomatura en ESI, géneros y sexualidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Se describen las tramas institucionales donde se alojan, sus fundamentos y perspectivas de trabajo, sus apuestas formativas y las repercusiones que generan en sus estudiantes / cursantes. Asimismo, entre las principales derivas que estas propuestas de formación generan se encuentran la posibilidad de conocer e intercambiar entre colegas, enriquecer y transformar sentidos y concepciones sobre géneros y sexualidades, descubrir las

\* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades y Centro de Estudios Avanzados

\*\* Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba

\* Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano. Universidad Nacional de Córdoba.

Correos electrónicos de contacto: [guadalupe.molina@unc.edu.ar](mailto:guadalupe.molina@unc.edu.ar) / [valeria.aimar@unc.edu.ar](mailto:valeria.aimar@unc.edu.ar) / [jpbalmaceda@unc.edu.ar](mailto:jpbalmaceda@unc.edu.ar) / [natalia.di.marco@unc.edu.ar](mailto:natalia.di.marco@unc.edu.ar) / [rodrigo.agustin.molina@mi.unc.edu.ar](mailto:rodrigo.agustin.molina@mi.unc.edu.ar) / [petersenmarion1985@gmail.com](mailto:petersenmarion1985@gmail.com) / [gtobarez@unc.edu.ar](mailto:gtobarez@unc.edu.ar)

potencialidades de la ESI en distintos espacios educativos, y apostar a las transformaciones institucionales y de las prácticas docentes desde las interrelaciones que los feminismos producen.<sup>5</sup>

## Presentación de las experiencias a escala local

La implementación de la Educación Sexual Integral (ESI)<sup>6</sup> ha adquirido rasgos disímiles según los contextos jurisdiccionales. Incluso a nivel local es posible encontrar una heterogeneidad de experiencias que dan cuenta de un proceso de expansión desigual de la ESI, con algunos desarrollos muy interesantes a pesar de las arremetidas conservadoras en algunos momentos o situaciones. Una inquietud central que hemos sostenido como grupo de investigación se vincula con el interés por analizar *de qué ESI estamos hablando*. Es decir, en el proceso de extensión y complejización de la ESI como política pública, propuesta educativa y usina de imaginación pedagógica (flores, 2017), ESI se ha convertido en significante denso que es preciso desandar, un gran paraguas que comprende una variedad de prácticas a documentar y describir para brindar más precisiones respecto a *cuál ESI* es la que efectivamente aporta a la construcción de tramas socioeducativas más justas. En ese sentido, bucear en dos experiencias particulares de formación docente en ESI en Córdoba constituye una oportunidad de reflexión sobre las particularidades que las constituyen en *alternativas*, en tanto disputan sentidos y prácticas naturalizadas que se corresponden con un orden heterocisnormativo que reproduce y profundiza desigualdades e injusticias socio-sexual.

Las experiencias que se analizan son:

- El Seminario de ESI del Profesorado de Danza de la Escuela de Teatro Roberto Arlt de la Facultad de Arte y Diseño (FAD) de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC).

---

5 A lo largo de este capítulo encontrarán el uso del lenguaje inclusivo / no sexista en su variante con “e” como estrategia de disputa al masculino genérico y de reconocimiento a la diversidad de identidades soxo-genéricas posibles. Asimismo, como forma de dar accesibilidad al texto.

6 Ley de Educación Sexual Integral n° 26150 se aprueba en Argentina en el año 2006.

- La Diplomatura Universitaria en ESI, géneros y sexualidades de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

La primera es una experiencia que integra la formación docente inicial del Profesorado de Danza mientras que la segunda es una propuesta de formación continua. Ambas se desarrollan en Córdoba, una jurisdicción en donde la ESI se ha ampliado progresivamente en una trama de fuertes disputas ideológicas. En términos generales, si bien desde el Programa Provincial de ESI, creado en 2009<sup>7</sup>, se sostiene un claro posicionamiento en línea con la Ley 26150/2006 y la Resolución del CFE 340/2018, sus acciones<sup>8</sup> se encuentran sujetas a una mirada próxima por parte de las autoridades ministeriales de una Provincia con históricas relación con sectores católicos. Córdoba no cuenta con una Ley Provincial de Educación Sexual Integral como tienen otras jurisdicciones (por ejemplo, Buenos Aires, Santa Fe, Jujuy, Entre Ríos) y en 2019 fue necesario mediante la Resolución Provincial 433 ratificar el cumplimiento de la Ley de Educación Sexual Integral y la implementación de la Jornada Educar en Igualdad a nivel local. Tal resolución se emite para dejar de lado el planteamiento de la Comisión Federal de Abogados Pro-Vida que solicitaron la protección y estricto cumplimiento de los artículos 5 y 9 de la Ley 26150, pidiendo que “se defiendan sus derechos fundamentales y se impida el avasallamiento de la ideología de género sobre la educación de sus hijos”. Ello da cuenta de las disputas que aún se juegan, de modos más o menos explícitos, en torno a la educación en géneros y sexualidades, y el peso que tienen sectores conservadores a nivel local. Es decir, si bien ya han transcurrido más de 18 años desde su sanción, la ESI continúa siendo un terreno de luchas en el campo educativo en el que expresiones antiderechos como ésta vuelven a aparecer. Asimismo, cabe destacar que tanto referentes del Programa Provincial como de otras iniciativas sostenidas en el campo de educación, sexualidades y géneros de Córdoba participan del Movimiento Federal por

---

7 Para un mayor detalle del proceso de confirmación del Programa Provincial de ESI, cfr. Molina 2019.

8 Durante los últimos años, las tareas del Programa se centraron en procesos de acompañamiento a situaciones emergentes en distintas instituciones educativas y a propuestas de formación docente.

más ESI<sup>9</sup> que se conformó desde agosto de 2023 a nivel nacional. Ello da cuenta de las articulaciones de distintos equipos de trabajo en la provincia y de sus redes a nivel nacional, lo que aporta a fortalecer las condiciones de ejercicio del derecho a la educación sexual integral en todos los niveles y jurisdicciones del país.

Ahora bien, actualmente las dos experiencias formativas de ESI se sitúan en ámbitos universitarios, aunque tienen historias distintas que presentamos brevemente a continuación.

Por un lado, el Seminario de ESI integra la malla curricular del Profesorado de Danza, carrera que surge como una propuesta de formación docente inicial en el año 2011 y abre su primera cohorte en el año 2012. En ese momento, forma parte de la oferta académica del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) Roberto Arlt, bajo la órbita de la Dirección General de Educación Superior (DGES). Luego, a partir de un largo proceso de transformación y reconversión, en el año 2016 *la Roberto*, como le dicen sus estudiantes y docentes, pasa a formar parte, junto con otros Institutos de Educación Superior<sup>10</sup>, de la Universidad Provincial de Córdoba (UPC). La institución se encuentra aún en un proceso de normalización y hasta el momento no han podido elegir a sus autoridades (las nombra

---

9 Según sus propios documentos, el Movimiento Federal xMásESI es un colectivo de docentes que trabajan en todos los niveles y modalidades del sistema educativo (desde el nivel inicial hasta el universitario), en sindicatos, diferentes instancias de los gobiernos nacional y provinciales; de periodistas, de militantes en organizaciones sociales, profesionales, educadoras populares y promotoras territoriales de género y diversidad que se reúnen en torno a la convicción de que la Educación Sexual Integral (ESI) es un proyecto de justicia y de igualdad para la mejora de la calidad de vida de todas las personas.

10 La Universidad Provincial de Córdoba se crea por Ley 9375/2014, es reconocida por la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) por resolución 925/2014 y cuyos Estatutos Universitarios se aprueban por resolución del Ministerio Nacional de Educación y Deportes n° 2717 de 2016. Se conforma con el Instituto Provincial de Educación Física (hoy Facultad de Educación Física), el Instituto Dr. Domingo Cabred (hoy Facultad de Educación y Salud), Escuela Superior de Bellas Artes Dr. José Figueroa Alcorta, Escuela Superior Integral de Teatro Roberto Arlt, Escuela Superior de Artes Aplicadas Lino Spilimbergo, Escuela Superior de Cerámica Fernando Arranz, Conservatorio Superior de Música Félix Garzón (hoy estas 4 Escuelas y el Conservatorio son la Facultad de Arte y Diseño), Escuela Superior de Turismo y Hotelería Marcelo Montes Pachecho (hoy Facultad de Turismo y Ambiente).

el gobierno de Córdoba), ni conformar consejos de co-gobierno (algunas facultades y carreras tienen consejos consultivos), habiéndose vencido los plazos originalmente establecidos, prorrogándose los mismos ya en dos oportunidades.

Previamente, en el año 2008, cuando aún era Instituto, en los diseños provinciales se establece como prioridad la transformación curricular en diálogo con las políticas nacionales de formación docente puestas en vigencia a partir de la Ley de Educación Nacional (26206/2006) de la mano con la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD). Así, en la Educación Superior de la provincia de Córdoba se van incorporando gradualmente en los diseños curriculares de la formación docente inicial contenidos vinculados a la enseñanza de las sexualidades y con ello se aproxima a los novedosos y complejos procesos de institucionalización de la Educación Sexual Integral.

La reconstrucción de esta trama institucional cobra relevancia a la hora de presentar los inicios del Seminario de ESI en el Profesorado de Danza (año 2016), ya que encuentra sus primeros pasos en el sistema formador de docentes, al constituirse (aún siendo un ISFD) en una Unidad de Definición Institucional (UDI) en cuarto año, como resultado de una decisión política de la gestión directiva de ese momento. Luego, en el año 2020, ya siendo parte de la Universidad Provincial de Córdoba, se aprueba el Plan de Estudios del Profesorado de Danza -cambio que le da carácter universitario al título- e incorpora el Seminario de Educación Sexual Integral como espacio curricular obligatorio en el tercer año de la carrera, con cursado semanal de 2 horas y una carga horaria total de 64 horas (en 2022 se da por primera vez en 3° año).

Podríamos decir que el Seminario de ESI *aprovechó* las ventajas de estar, en primer lugar, en un ISFD dado que tal condición habilita que una UDI sea para ESI y que se genere un espacio curricular específico con dos horas semanales de duración. En segundo término, al enmarcarse en una universidad, la carrera puede pasar el Seminario de ESI de 4° a 3° año al realizar un cambio de plan, lo que abre una línea de trabajo articuladora interesante con los espacios curriculares de práctica docente 3 y práctica docente 4.



**Imagen 1.** Título: Facultad de Arte y Diseño de la UPC. 2023



**Imagen 2.** Título: Facultad de Arte y Diseño de la UPC. 2023

No ocurre lo mismo en las carreras de profesorado de la UNC ya que no cuentan en su malla curricular con seminarios de ESI como espacios permanentes, aunque sí en algunos casos como seminarios optativos. En este marco, la Diplomatura Universitaria en ESI, géneros y sexualidades tiene un origen distinto: constituye una propuesta de formación docente continua que nace vinculada a un proyecto de investigación sobre la ESI en Córdoba<sup>11</sup>. Cabe destacar que el equipo de investigación se constituye en 2019 y, desde entonces, viene desplegando indagaciones y distintas experiencias de formación docente sobre el campo de géneros, sexualidades y educación, con particular interés por abordar desde distintas dimensiones la implementación de la ESI en la trama local.

La Diplomatura se aprueba en 2022 y se encuentra asentada institucionalmente en la Secretaría de Extensión de la FFyH, particularmente en el Área de Formación Continua. *La Diplo*, como le decimos habitualmente, se organiza en seis unidades curriculares: cinco módulos y un taller que, a su vez, integran dos bloques de trabajo: bloque de fundamentos y bloque de proyecciones pedagógicas; se desarrolla en seis meses, tiene una duración total de doscientas horas y su modalidad de cursado es semipresencial, es decir prevé encuentros virtuales sincrónicos con los profesores a cargo de cada módulo y encuentros presenciales grupales con parejas de tutores que sostienen y acompañan todo el cursado.

Lleva finalizadas dos cohortes (2022 y 2023) hasta el momento, con 180 inscriptos en la primera (finalizan 143) y 230 en la segunda cohorte (finalizan 166), y una tercera se encuentra en desarrollo con 206 personas. Un dato a destacar es que sus cursantes tienen perfiles muy variados. Si tomamos la primera cohorte, podemos ver que la mayoría se desempeñan en el nivel secundario, como docentes, preceptores, coordinadores de curso e integrantes de gabinetes y equipos profesionales. Además, asisten docentes de otros niveles (superior/universitario, primario e inicial), estudiantes universitarios y de institutos de educación superior, como personal de servicios de salud y espacios socioeducativos (enfermeras, trabajadoras de salas cuna, coordinadoras de espacios comunitarios, clubes,

---

11 Proyecto: La educación sexual integral en la trama institucional y política de Córdoba, radicado en el Área Educación del Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon (CIIFFyH), período 2017-2021, dirigido por Guadalupe Molina.

organizaciones sociales y ONGs). Esta heterogeneidad en la composición enriqueció los intercambios de experiencias y saberes.

La Diplomatura culmina con un Trabajo Final que consiste en elaborar una propuesta situada de ESI en articulación a una de las siguientes líneas: 1) proyectos o acciones institucionales, 2) propuesta de clase, 3) diseño de recursos y/o materiales didácticos. Las temáticas abordadas suelen ser muy disímiles, dando cuenta de un abanico interesante de posibilidades. Entre ellas encontramos: diversidad de género, identidades trans, cuerpo y corporalidad, violencia de género, masculinidades, perspectiva de género, integralidad y transversalidad de la ESI, salud integral, salud sexual y embarazo, estereotipos y roles de género, deseo y erotismo, etc. Cabe destacar que a partir de conversaciones informales y entrevistas a algunos cursantes de la Diplomatura, estamos pudiendo relevar la implementación en las instituciones u organizaciones de procedencia, de las propuestas elaboradas como Trabajos Finales, apostando a producir transformaciones en distintos espacios educativos y comunitarios.



**Imagen 3.** Título: Pabellón Venezuela, dependencia de la FFyH donde se desarrollan los encuentros presenciales de la Diplomatura en ESI.



**Imagen 4.** Título: Apertura de la 3° cohorte de la Diplomatura en ESI (mayo, 2024). Auditorio Hugo Chávez.

En torno al análisis de estas dos experiencias de ESI se perfilan tres ejes para la sistematización de algunas reflexiones que buscan relacionar ambas propuestas formativas y puntualizar algunos rasgos que las constituyen como experiencias alternativas de ESI, a saber: 1) Las tramas de las experiencias alternativas de ESI. 2) Fundamentos y contenidos de las propuestas alternativas de ESI. 3) Prácticas docentes y transformaciones institucionales. A lo que se suman algunos desafíos a futuro como reflexiones finales de este capítulo.

### **Las tramas de las experiencias alternativas de ESI**

El espacio del Seminario ESI, además de ser una unidad curricular dentro del plan de estudios del Profesorado de Danza de la UPC, se articula a nivel institucional con otras iniciativas tanto en la carrera, como en la Facultad y en la Universidad. Esas articulaciones desbordan lo que acontece en el aula, a la vez que lo potencian. A modo de un mapeo de estos dispo-

sitivos institucionales que articulan con el Seminario de ESI encontramos: el Programa de Políticas de Género que cuenta con un Protocolo de Actuación ante situaciones de violencia, hostigamiento y/o discriminación de cualquier tipo por razones de género y/o identidad sexual (2018), una guía para un lenguaje no sexista (2021), una resolución que establece el respeto del género autopercebido (2023), un convenio con el Ministerio de la Mujer para realizar la capacitación en la Ley Micaela (2022), y la adhesión a la ley de respuesta integral al VIH, Hepatitis virales, otras infecciones de transmisión sexual (ITS) y tuberculosis (TBC) (2022).

La UPC cuenta, además, con una Especialización en Educación Sexual Integral que depende de la Secretaría de Posgrado e Investigación. Un grupo de docentes del Profesorado de Danza ha cursado esta carrera y ha elaborado como trabajo final una propuesta de prácticas sobre el propio espacio de trabajo que se llevó a cabo en 2022. La misma consistió en un ciclo de formación en ESI para el equipo docente de todo el Profesorado.

El Ciclo propuso un cambio de actividad de dos días y uno de esos días se dedicó a la formación en ESI, transversalizada en la formación en danza que dialoga con el otro taller de formación. El Ciclo constó de dos talleres [...]. Uno en general tuvo que ver con la formación desde componentes de la danza; y el otro propuso mirar eso también desde la ESI". (Entrevista con Paola Nicolás<sup>12</sup>, Seminario de ESI, septiembre de 2023)

Otro dispositivo vinculado a la ESI y del cual participa el Seminario de ESI del Profesorado de Danza son las "Jornadas Interfacultades de Educación Sexual Integral (ESI)", impulsadas por la Facultad de Educación y Salud. Se trata de unas Jornadas para las que, desde diferentes espacios curriculares de las carreras de las cuatro Facultades de la UPC y de la Especialización en ESI, se preparan diversas instalaciones artísticas que son visitadas ese día por la comunidad educativa. El foco de este encuentro está puesto en que cada asistente pueda vivenciar y reflexionar cómo atraviesa la ESI a cada espacio curricular desde su disciplina específica.

---

12 Paola Nicolás es Licenciada en Trabajo Social por la UNC, Especialista en Educación Sexual Integral por la UPC, bailarina, militante de la ESI y docente a cargo del Seminario de ESI desde sus inicios. En general, lxs estudiantes y colegas se refieren a ella como "la Pao". A lo largo de este trabajo, en algunas oportunidades, haremos referencia a ella de este modo.

Desde el área de extensión existen dos espacios que se reconocen en articulación con el Seminario: el Maite Amaya, un programa de extensión para la promoción de derechos del colectivo trava, trans y no binarie que cuenta con un CENMA<sup>13</sup> y un seminario electivo de extensión de Educación Sexual Integral, que se encuentra abierto a todo público pero también puede ser elegido como seminario optativo de cualquiera de los profesorados de la Universidad.

Por último, la Profesora a cargo del Seminario de ESI aclara que también recuperan el espacio de *Las Tipas*.

Las Tipas es una colectiva feminista de activismos e investigación. Esa colectiva la formamos docentes de la Universidad Provincial. Nuestra primera investigación la hicimos en el 2018-2019, fue sobre la presencia de la perspectiva de género en las carreras docentes de la UPC. Eso también nos dio un panorama y desde ahí ya compartimos una militancia. (Entrevista con Paola Nicolás, Seminario en ESI, octubre de 2023)

En un sentido similar, la Diplomatura en ESI se articula con otros espacios institucionales de la FFyH y es la expresión de una serie de proyectos formativos y de investigación que se han ido tramando con el tiempo, movilizados particularmente por docentes de la Facultad. Así, es apoyada por el Programa de Derechos Humanos, el Programa de Géneros, Sexualidades y ESI, el Área Travesti, Trans y no Binarie y el Área de Formación en Géneros, Sexualidades y ESI. En especial, la participación en la Diplomatura de la referente a cargo del Área Travesti, Trans y no Binarie, Ivana Aguilera<sup>14</sup>, constituye un momento muy especial, de sentidas repercusiones para lxs cursantes.

Como mencionamos, la propuesta de Diplomatura surge en relación a un proyecto de investigación que, a su vez, se articula fuertemente con

---

13 CENMA: Centro de Educación Media para Adultxs.

14 Ivana Aguilera está a cargo del Área Travesti, Trans y no Binarie desde su creación en el año 2019. Este Área surge para informar y visualizar las problemáticas que atraviesa este colectivo, del que ella forma parte, con el objetivo de generar políticas institucionales de acompañamiento en el ingreso, permanencia y egreso. En cada edición de la Diplomatura Ivana participa de un encuentro presencial para contar, desde un relato en primera persona, sus experiencias y recorridos de vida y las iniciativas del Área.

otros dos espacios curriculares de la FFyH: el Seminario de Géneros, Sexualidades y Espacios Educativos y el Seminario de ESI y Práctica Docente. Profesores y tutores de la Diplomatura son docentes de la FFyH que desarrollan desde 2015 propuestas formativas en este campo, en especial para los Profesorados, y son referentes a nivel local, nacional, incluso en la región, en materia de ESI, géneros y sexualidades. También se desempeñan en escuelas secundarias e Institutos de Formación Docente y en el Área de Feminismos Género y Sexualidades (FemGeS) del Centro de Investigaciones María Saleme de la FFyH. No es un dato menor que varixs de ellxs sostienen participación política en espacios de activismo feminista como, por ejemplo, Movimiento Ni Una Menos Córdoba, la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto y la Red de Docentes por el Derecho al Aborto.

¿Qué implicancias tienen estas articulaciones y cómo son posibles? Cabe destacar en este punto que las personas entrevistadas de ambas propuestas de ESI, y en especial del Profesorado de Danza, reconocen que las condiciones institucionales han sido facilitadoras del desarrollo de estas experiencias formativas de ESI.

Acá hubo una decisión política de la gestión de ocupar una unidad de definición institucional con ESI, esa gestión podría haber definido otra cosa y definió que fuera ESI. Y eso hizo que el Profesorado de Danza tuviera ESI desde la primera cohorte y que sea el primer profesorado de la UPC en tener dos horas reloj de ESI, porque el resto de las carreras docentes tenían 1 hora 40 minutos. Hay cuestiones que tienen que ver con las decisiones políticas de las gestiones de las facultades o de las escuelas que facilitaron mucho [...]. Por eso yo decía, no es que la Universidad puso un equipo de gente a pensar el proyecto de manera instituida, de manera deliberada, pero sí se han dado ciertas cuestiones que tienen en su historia, me parece a mí, en su trayectoria e historia su punto de encuentro: nuestras militancias y activismos ligados a los feminismos, a la perspectiva de género y a la educación. (Entrevista con Paola Nicolás, Seminario de ESI, octubre de 2023)

Historias de militancia, activismos y trayectorias académicas de docentes comprometidos con la perspectiva de género se traman para que estas experiencias sean posibles. A ello se suman ciertas condiciones generadas

por equipos de gestión que hacen lugar a las propuestas y no obstaculizan su desarrollo. Es decir, tales propuestas pedagógico-políticas en ESI surgen y son posibles en tramas que conjugan la militancia, las dinámicas académicas y ciertas políticas de gestión institucional que *facilitan mucho* ese movimiento de construcción *de abajo hacia arriba* de las experiencias de ESI. A modo de hipótesis, consideramos que estas articulaciones y el trabajo en red dan cuenta de un movimiento o proceso instituyente de la transversalidad de la perspectiva de género en la formación docente en las instituciones universitarias. Proceso que encuentra en ciertas características de los espacios más amplios en que estas experiencias se alojan, recursos y condiciones de los que valerse para poder desarrollarse, fundamentalmente dados por los equipos de gestión y las características de su cuerpo docente.

### **Fundamentos y contenidos de las propuestas alternativas de ESI**

Ambas propuestas de formación en ESI son seleccionadas para este estudio por su carácter de *alternativas*, es decir por sus características distintivas que se inscriben en una perspectiva feminista crítica en educación (Britzman, 2016; flores, 2018; Morgade et al, 2011) que permea no solo sus fundamentos, sino que se expresa en sus objetivos, contenidos, metodologías de trabajo, dinámicas de interacción en clase, formas de evaluación y proyecciones hacia el desempeño docente de quienes pasan por ellas.

En este sentido, hay un reconocimiento por parte de docentes y estudiantes / cursantes de estas propuestas como espacios novedosos que complejizan la mirada y el abordaje de la ESI, vinculados a la resistencia y la apuesta de transformación de órdenes sociales estigmatizantes e injustos. Algunxs los describen como *diferente a lo habitual*, en el sentido que lo habitual comprendería, por una parte, las experiencias en otros espacios curriculares que integran la formación docente inicial donde no aparece la transversalidad de la ESI y, por otra, cursos y seminario de formación inicial y permanente en ESI en lo que no se profundiza la perspectiva feminista / de género. Ahora bien, ¿cuáles características y decisiones sostienen ese carácter de *diferente a lo habitual*? A continuación trataremos de puntualizar algunos aspectos en común entre ambas propuestas que, si bien tienen sus particularidades en cada caso, consideramos que definen

pistas relevantes para la construcción de una experiencia alternativa de formación docente en ESI.

En primer lugar cabe mencionar que se inscriben en una perspectiva de género y en defensa de los derechos humanos que bucea en referentes de los estudios de géneros, estudios queer / cuir y de las pedagogías feministas como sustento de sus bases epistemológicas, teóricas y metodológicas, éticas y políticas. En el caso de la Diplomatura<sup>15</sup>, los dos primeros módulos integran el *bloque de fundamentos* (a cargo de les profesores Guadalupe Molina<sup>16</sup> y Eduardo Mattio<sup>17</sup>) en el que se explicita tal posicionamiento, comprendiendo como *perspectiva de género* “un conjunto de conceptos, principios, saberes y estrategias de intervención desde los que se abordan y esclarecen, denuncian y desarticulan escenarios de violencia sexo-genérica y desde los que se imagina críticamente una justicia sexo-genérica más inclusiva”<sup>18</sup>. Asimismo en el programa del Seminario de ESI del Profesorado de Danza se explicita la urgencia de sensibilizar, profundizar, e impulsar:

(...) una revisión activa, -con enfoque de derechos humanos y perspectiva de género, decolonial e interseccional-, sobre las modalidades, contenidos, formatos y proyectos a través de los cuales se piensa, se trabaja y se promueve el aprendizaje alrededor de contenidos básicos de educación

---

15 En el siguiente link se puede acceder al programa completo de la Diplomatura Universitaria en ESI, géneros y sexualidades de la FFyH - UNC (consultado en mayo de 2024): [https://docs.google.com/document/d/1UAet3CFINsHiJaaY\\_rvStCtituT7cgJ5Yo2\\_UMvdye4/edit](https://docs.google.com/document/d/1UAet3CFINsHiJaaY_rvStCtituT7cgJ5Yo2_UMvdye4/edit)

16 Guadalupe Molina es Directora y docente de la Diplomatura en cuestión (a cargo del Módulo 1), Doctora en Ciencias de la Educación, profesora-investigadora en las Facultades de Filosofía y Humanidades (titular de la cátedra de Antropología Social y Educación) y de Ciencias Sociales, particularmente en el Centro de Estudios Avanzados.

17 Eduardo Mattio es docente de la Diplomatura (a cargo del Módulo 2), Doctor en Filosofía, profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Humanidades, actualmente dirige el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

18 Anexo de la Resolución 220/2022 de creación de la Diplomatura Universitaria en ESI, géneros y sexualidades.

sexual integral tanto en la práctica docente de la danza como en la formación de lxs docentes de danza. (Programa del Seminario de ESI, 2023, p.3)

En esta línea, tanto en los documentos como en las clases pudimos relevar algunos aspectos a destacar:

1. una mirada crítica en torno a la llamada matriz heterosexual en tanto horizonte en el que se incorporan, reproducen y disputan aquellos guiones afectivos, esquemas corporales y relaciones de género hegemónicas que nos constituyen como sujetos sexo-generizados;
2. el abordaje de manera interseccional<sup>19</sup> de las diversas formas de opresión (racial, etaria, de clase, de género, sexual, corporal, etc.) que impiden u obstaculizan la realización cotidiana de una justicia sexo-generica en tanto parte de una justicia social más amplia;
3. la importancia de asumir una perspectiva feminista crítica sobre los cuerpos, géneros y sexualidades que alcance e interpele a los espacios educativos y haga posible así, transformaciones sociales de mayor alcance.

Tanto el Seminario de ESI como la Diplomatura esperan contribuir a ello, desde una propuesta de formación docente que promueva procesos de reflexión pedagógica y construcción de experiencias situadas de trabajo en ESI, que encarnen una perspectiva de género al mismo tiempo que atiendan demandas o preocupaciones puntuales de quienes transitan por ellas, vinculadas a los espacios escolares, educativos o socioeducativos en que se inscriben. Es decir, tomar a la ESI como un campo de articulación en el que se anudan diversas problemáticas vinculadas a géneros y sexualidades en tensión tanto con las interpelaciones provenientes del campo militante feminista y LGTBTTIQ+, como con aquellas que los sujetos de la educación plantean desde sus propias biografías y contextos.

---

<sup>19</sup> Al respecto, sugerimos revisar el aporte de Platero (2012) que evocan “un sujeto atravesado, una especie de cruce de caminos que trata de reflejar un interés por ir más allá de una concepción estática, homogeneizante y cuasiétnica de las desigualdades y los colectivos, para poder centrarse en la discriminación múltiple” (pp. 22-23).

En segundo lugar, y en relación a las tramas institucionales que alojan y sostienen estas propuestas, podemos apreciar una integralidad de funciones universitarias que potencian los alcances de la formación docente en ESI. Así, la relación entre docencia, investigación y extensión ya fue mencionada en relación al Seminario de ESI de la carrera de danza en la UPC, en el apartado anterior. Además, en la Diplomatura en ESI, sus docentes son investigadores y trabajadores de la ESI, desde allí hablan y se posicionan en sus clases. Es decir, no solo hay una producción de y para la enseñanza de la ESI, sino que también aparece una ESI que es campo de permanentes interrogantes de investigación, de intervención pedagógica y de desempeño profesional que dialogan con los procesos de enseñanza. Esto plantea un modo particular de relación con la producción de conocimientos, los saberes en torno a la ESI y los contenidos de ESI que nutren los debates en el campo de los estudios de géneros, sexualidades y educación. Por ejemplo, ciertos resultados de investigaciones complejizan el abordaje del Módulo 3 de la Diplomatura, denominado Apropiaciones sociales de la ESI, interpelaciones y transformaciones, en tanto su perspectiva incorpora análisis de procesos contextuales complejos y *problemáticas emergentes*. En este sentido, a partir de la entrevista con la profesora Marina Tomasini<sup>20</sup> destacamos dos cuestiones. Por una parte, los aportes que hace en relación a los contextos cambiantes en los que los movimientos sociales, los activismos de género y de la disidencia sexual, principalmente de carácter juvenil, irrumpen en las escuelas y generan efectos que no pueden ser obviados en términos de los vínculos, de las relaciones pedagógicas y en término de los contenidos.

Esto reconfigura el campo de la ESI porque ingresan nuevas demandas de que se trabajen otros temas, o de que los temas que se trabajen se hagan desde perspectivas más inclusivas, perspectivas menos heteronormadas. A su vez, también mirar cómo ciertos contenidos generan resistencias, incluso en estudiantes, uno de los casos que más he analizado es la posición de algunos estudiantes varones en los talleres de ESI porque sienten como una cuestión acusatoria. [...] Te cuento una anécdota, brevemente. Hace

---

20 Marina Tomasini es docente de la Diplomatura (a cargo del Módulo 3), Doctora en Psicología, Investigadora Independiente del CONICET, profesora de la Facultad de Artes de la UNC.

unos días estuvimos dando unos talleres en una escuela, [...] con varones cis hetero y entonces nos contaban a qué influencers siguen, y por qué lo siguen; y bueno, ahí hay un campo para abrir la escucha de que están siguiendo influencers que les restituyen la autoestima masculina. Entonces dicen, tampoco se trata de maltratar a las mujer pero no nos vamos a dejar pasar por encima y ahí a mí se me abre todo un campo de preguntas de cosas que yo miré menos (dado que me dediqué fundamentalmente a estudiantes activistas feministas o de la disidencia sexual); entonces, ¿cómo vamos a trabajar con esto? [...] cuál el lugar de los varones en las discusiones o en los debates, la poca participación de los varones y las preguntas o intervenciones que hacen los varones en las aulas; y cómo las o los o les docentes intervienen cuando dicen por qué hablamos de violencia hacia las mujeres si también hay violencia hacia los varones, son muchas las cuestiones que salen en las aulas; bueno, esta es una de las problemáticas que trabajamos en el módulo cuando abordamos masculinidades. (Entrevista con Marina Tomasini, Diplomatura en ESI, diciembre de 2023)

Tomasini identifica en sus indagaciones un conjunto de problemáticas emergentes que analiza en un escenario de politización del género y la sexualidad que las resignifica o hace surgir con más fuerza. Particularmente se detiene en plantear algunas nuevas preguntas sobre masculinidades. Y, en este mismo sentido, también Facundo Boccardi<sup>21</sup> advierte que temas como nuevas masculinidades o géneros y sexualidades en el mundo digital (situaciones de violencia, acoso, bullying que se canalizan a través de redes sociales, trata de personas o pornografía infantil) son cuestiones que *ni siquiera están didactizadas*, ni siquiera hay herramientas concretas para trabajar, si bien hay una necesidad de hacerlo.

Este tipo de advertencias, se elaboran desde una perspectiva de la complejidad del mundo social en general y de la implementación de la ESI en particular, entre quienes están transitando simultáneamente por distintas experiencias de investigación, docencia y gestión a nivel local. En el caso del profesor Boccardi, además de ser investigador del CONICET, docente

---

21 Facundo Boccardi es docente de la Diplomatura (participa en el Módulo 5), Doctor en Semiótica, Investigador Asistente del CONICET, profesor de la Facultades de Filosofía y Humanidades y del Centro de Estudios Avanzados de la Facultad de Ciencias Sociales de la UNC. Ha sido integrante del equipo del Programa Provincial de ESI entre 2011 y 2023.

de distintas propuestas formativas de ESI, integra el equipo técnico del Programa Provincial de ESI.

Un tercer aspecto a destacar se refiere a la relación entre los contenidos y las formas de trabajo, aspectos que se amalgaman de tal modo que es difícil identificarlos por separado en la puesta en marcha de las propuestas de enseñanza. Allí, la perspectiva de género permea decires, formas y gestos de lo que ocurre en el aula, en línea a lo que una estudiante expresó en relación al Seminario de ESI del Profesorado de Danza: *la Pao no da ESI, la Pao hace ESI*.

Los estudiantes llegan y el espacio está preparado para recibirlos. Preparo las sillas en círculo, [...] suelo poner aromita que se siente, que es distinto, que no es un aula común y corriente, o deshabitada. Suelo esperarlos con música, pongo en juego elementos que te hagan sentir que te está esperando el espacio, y para mí que el espacio sea acogedor es clave. A mí me parece que hay que acompañar eso con otra cosa que hago, que es hacerlos presente en ese espacio. En general, todas las clases me gusta que empiecen con algún gesto de apertura que tengan que ver con hacerlos presente, “acá estamos, vamos a compartir un espacio”; [...] el espacio y el gesto de apertura para mí son claves. (Entrevista con Paola Nicolás, Seminario de ESI, octubre de 2023)

Me parece que en el trayecto del año estuvo bueno cómo fue construido desde el espacio, cómo se pudo sostener con la docente y el formato que quiso compartirnos; [...] tener una mirada desde un lugar amoroso, hablar desde la inclusión sin negar que pueden aparecer emergentes. (Entrevista con Rocío Rodríguez, estudiante del Seminario de ESI, octubre de 2023)

El Seminario es un espacio que habilita que puedan suceder un montón de cosas más allá del contenido y es un espacio que se habilita porque la ESI lo habilita y porque la Pao lo habilita. (Entrevista con Rocío Marbian y Anna Sol Mendes, estudiantes del Seminario de ESI, noviembre de 2023)

La afectividad y el cuidado asumen un lugar preponderante en las clases del Seminario de ESI, lo que permite que les estudiantes se sientan partícipes de la propuesta de enseñanza. La configuración de coordenadas temporo-espaciales diseñada en cada encuentro incluye, tal como men-

cionamos más arriba, una conjunción de decires, formas y gestos que *habilita* la generación de un clima de comodidad donde sentirse contenido y presente en un *aquí y ahora de mi cuerpo* que predispone a dejarse conmover por lo que allí acontece. A su vez, esto no está desconectado de los contenidos, en tanto las distintas facetas del desarrollo de una clase son objeto de reflexión y acompañan las temáticas abordadas que son reconocidas por el estudiantado como *muy complejas de comprender* y, mucho más, de llevar a la práctica en sus proyecciones docentes.

También la Diplomatura en ESI prevé para sus encuentros presenciales distintas actividades que requieren pasar por el cuerpo la experiencia formativa, a través de juegos, teatralizaciones, fotografías. Cabe reconocer los aportes de la educación popular al momento de planificar diferentes propuestas que ponen el foco en la dimensión dialógica, crítica y reflexiva en la construcción de conocimiento, apreciando el papel que también desempeña la grupalidad como estrategia o modo de construcción colectiva de saberes y lazos que se transforman en condición de sostenimiento del proceso formativo.

Venís de cursos de doscientas personas donde somos hormiguitas tratando de escuchar una clase, de que no nos den bola, de que el profesor no sepa tu nombre ni tu apellido, ni nada; pasamos a la clase con Pao, que te recibe, te llama por tu nombre, te da un abrazo y te pregunta cómo estás, y a la otra clase se acuerda de lo que le contaste, es como muy loco. [...] Tenemos clases donde somos totalmente agua y aceite, grupitos de agua y grupitos de aceite, y en ESI somos un gran grupo. (Entrevista con Rocío Malbian y Anna Sol Mendes, estudiantes del Seminario de ESI, noviembre de 2023)

El Seminario de ESI es sentido como un espacio de encuentro intersubjetivo en juegos de mutua afectación entre lxs integrantes, donde la potencialidad de la grupalidad posibilita la emergencia de lo novedoso, lo creativo, los conflictos, los debates y las confrontaciones en los procesos de apropiación de contenidos, saberes y experiencias en torno a géneros y sexualidades. En función de distintos fragmentos de campo, puede apreciarse que la clase de ESI se presenta como un espacio de cuidado, de confianza donde las diferencias, los desacuerdos entre estudiantes emergen. Un espacio donde las expresiones de enojo y bronca pueden ser dichas,

donde se pueden vencer las resistencias a hablar y fundamentalmente encontrar las maneras de construir nuevos modos de estar.

En cuarto lugar, estas experiencias de formación docente en ESI alienan y habilitan procesos de reflexión sobre lo que Furlán (1996) entiende como *curriculum vivido*, es decir, un proyecto puesto en marcha que excede el terreno de la teoría. El encuentro entre pares, la conformación de grupalidad como destacamos en el punto anterior y la posibilidad de generar reconocimiento entre colegas docentes (en procesos de formación inicial o de formación continua) produce unos aprendizajes y descubrimientos que las propuestas formativas habilitan tanto en relación con lo que allí pasa como vinculado a experiencias de ESI en otros espacios educativos. De un modo particular, ello se vive en la Diplomatura en ESI en el quinto y último módulo (a cargo de Facundo Boccardi, Natalia Di Marco<sup>22</sup> y Guadalupe Molina), con un panel de experiencias de ESI que busca presentar, desde relatos en primera persona, qué se hace con la ESI en distintas asignaturas, niveles y modalidades del sistema educativo. A partir de allí se aborda la cuestión curricular en tanto conjunto de decisiones políticas que no solo requiere “un recorte de contenidos” sino fundamentalmente procesos de reflexividad sobre distintas dimensiones de la práctica docente. Al respecto una de las tutoras de la Diplomatura comenta:

A mí la sensación que me queda siempre después del módulo 5 es que la gente, cursantes de la Diplo, lxs colegas, dicen: “Ah, o sea, yo también puedo hacer esto en mi escuela” y eso se produce al poder ver una experiencia vivida y que haya un colega que concretamente cuenta cómo lo implementa, qué hace. A nosotros nos pasó que en nuestra comisión recuperaban mucho la experiencia de Cande del equipo de ESI del profesorado, y entonces decían “Claro, se re-puede hacer un equipo”, y nosotros es como “sí, claro que se puede!!”. (Entrevista con Ayelén Altamirano<sup>23</sup>, Diplomatura en ESI, diciembre de 2023)

---

22 Natalia Di Marco es Coordinadora Académica y docente de la Diplomatura, Profesora de Filosofía y Diplomada en ESI (FLACSO) y Especialista en Educación y TIC. Coordinadora del Departamento de Educación Sexual Integral de la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano de la UNC.

23 Ayelén Altamirano es docente tutora de la Diplomatura, Profesora en Ciencias de la Educación. Actualmente es Directora General de Derechos Humanos y Di-

Tanto docentes como estudiantes/cursantes destacan que conocer experiencias concretas de desarrollo de la ESI aporta significativamente a la reflexión sobre la enseñanza y la práctica docente. Así, lo que se presenta o puede parecer como una pequeña decisión en torno a las prácticas docentes, al decir de una estudiante: *sirve un montón*. Estas experiencias formativas apuestan a identificar y producir pequeños gestos, decisiones, corrimientos en línea a profundizar el trabajo con la ESI en los diversos espacios educativos y socioeducativos de los que participan; *yo en mi materia entonces puedo hacer esto y esto ya es un trabajo con ESI*. En esta línea, poner a disposición casos y situaciones concretas de la práctica docente permite tensionar los cuerpos de conocimiento que componen el campo organizado en las teorías (en este caso vinculado a la ESI y específicamente a los estudios de género y sexualidades) y las prácticas situadas, lo que constituye uno de los principales criterios pedagógicos vinculados con la formación en las prácticas docentes (Davini, 2015) que habilitan posibilidades o alternativas para su concreción en escenarios específicos.

Sin embargo, aún ciertas temáticas, abordajes, perspectivas encuentran resistencias en su incorporación a las instituciones educativas.

Hay prescripciones curriculares que tienen una estatalidad, que hay una legalidad estatal que las está sosteniendo, pero al mismo tiempo el abordaje o ingreso de ciertos temas y el modo que se trabaja en esos temas, también está atravesado por estos procesos de disputas que están motorizados por los movimientos socio sexuales. [...] Los diseños y los lineamientos curriculares de la ESI y la prescripción curricular de la ESI tiene un montón de espacios grises, que están medio vacíos y que son llenados de distintos modos en las prácticas. [...] La presentación de experiencias pone de manifiesto distintos planos y dimensiones de las disputas políticas de la currícula en la práctica. Y tal vez lo más importante que pasa en el módulo 5 es eso: cuando lo podemos ver en una experiencia concreta, lo que se hizo, los efectos que eso tuvo y las posibilidades. (Entrevista con Facundo Bocardí, Diplomatura en ESI, diciembre de 2023)

Las experiencias ofrecen, a modo de espejos, un lugar donde mirarse y, a partir de allí, construir procesos reflexivos sobre la propia práctica o

---

versidad, de la Secretaría de Derechos Humanos y Diversidad, del Ministerio de Desarrollo Humano de Córdoba.

elaborar propuestas de enseñanza sobre objetos precisos, en los distintos niveles educativos y contextos institucionales y comunitarios. Como dice Furlán, “La vida del currículum no está separada de la vida de los miembros de la escuela, vida condicionada por la historia social de la cual forma parte” y, en este sentido, el rodar de las experiencias en ESI muestra las disputas y vericuetos por los que el currículum se construye de forma contextualizada, es decir, con y a pesar de las tramas institucionales y locales.

## **Prácticas docentes y transformaciones institucionales**

Del material de campo que nutre las reflexiones de este capítulo, un aspecto reiterado se refiere a las características de quienes transitan como estudiantes o cursantes de estas propuestas alternativas de ESI. En este sentido, docentes de la Diplomatura y del Seminario de ESI describen la heterogeneidad de perfiles estudiantiles que arriban a estos espacios, tanto en relación a sus trayectorias formativas previas en las que puede o no encontrarse acercamientos a temáticas de género, como en vinculación con sus creencias religiosas, convicciones políticas y experiencias vitales sobre la sexualidad, la pareja, la familia, lxs hijxs, etc.

Entonces la proliferación de fuentes de formación ha sido muy extensa pero las apropiaciones por parte de docentes han sido muy heterogéneas y muy desiguales. Entonces, esa me parece que es la clave desde la cual yo veo la formación docente en ESI. Tenés docentes que hacen formaciones sistemáticas, siempre se están capacitando en ESI, siempre están revisando sus prácticas, docentes que toman alguna formación esporádica y docentes que nunca han querido saber del tema o no han podido, no sé, el hecho es que no se han acercado. [...] Muchas veces llegan a cursar la Diplo personas que ya tienen un recorrido en estos temas, alguna forma de activismo y formaciones previas en ESI, por distintos cursos o que tienen lecturas; pero que a su vez también la Diplomatura ofrece una cosa que no es menor: la posibilidad de armar ciertos mapas de definiciones que operan como una hoja de ruta y que la podés activar al momento de pensar los diseños, las planificaciones, las propuestas. Desde ese lugar veo que es un aporte a la formación docente. (Entrevista con Marina Tomasi, Diplomatura en ESI, noviembre de 2023)

En el programa del Seminario de ESI uno de los propósitos es “inaugurar o profundizar”, porque en algunos es inaugurar el territorio para preguntas de cosas que hasta acá habían estado como muy lejanas y el otro es profundizar. Hay estudiantes que vienen de la mano de los activismos y vienen como con más lecturas, entonces a la vale flores ya la han re contra re mil leído y para otros es un mundo nuevo. Yo siempre trato de tener un repertorio diverso de lecturas, algunos pueden leer un documento del Programa Nacional y están bien con eso, y otros pueden leer al Eduardo Mattio y para otros leer Eduardo es para un rato largo. Pero se trata de manejarse con un repertorio amplio, diverso, para que en algún momento todos se puedan sentir interpelados con lo que hay. (Entrevista con Paola Nicolás, Seminario de ESI, octubre de 2023)

La pregunta es cómo desde esa diversidad de recorridos estas propuestas formativas pueden propiciar procesos de transformación de las prácticas docentes de quienes están ejerciendo la profesión o lo harán prontamente. Sin dudas, ambas propuestas logran interpelar a sus destinatarios, aunque no del mismo modo ni en el mismo momento. En este proceso, el trabajo con las propias biografías y sentidos construidos sobre diversas temáticas en torno a géneros y sexualidades constituye una estrategia clave. Ambos espacios formativos favorecen procesos de movilización subjetiva que suele expresarse durante las clases a modo de malestares, confesiones, sentimientos encontrados y situaciones tensas o conflictivas a sortear.

Así, por ejemplo, el Seminario de ESI es identificado como una espacio que transforma, que hace lugar a una revisión de la propia biografía y de decisiones en la vida personal, familiar, laboral, etc. Ofrecer un repertorio sensible y preguntas en relación al momento en que cada estudiante se encuentra, ello sin escisión de la relación entre danza y ESI. Una estudiante comenta al respecto que “desde que empezó la ESI, ir a clases es un constante revisarme todo el tiempo, me atraviesa, me toca, me moviliza (Entrevista con Rocío Malbian y Anna Sol Mendes, estudiantes del Seminario de ESI, noviembre de 2023).

Trabajar en la prudencia en mí de muchas cosas, dejar de ser arrebatada y escuchar más, entender la dinámica de una escuela, de la docente y de su experiencia, compartir y debatir, creo que estuvo interesante. Masticar muchas cosas de los textos, de las reflexiones [...] Es complejo, no es algo

que yo pueda decir en palabras... (Entrevista con Rocío Rodríguez, estudiante del Seminario de ESI, octubre de 2023)

Lo recuperado en las voces de las protagonistas nos permiten advertir que el abordaje de las temáticas que sostiene el Seminario de ESI le otorga al trabajo con las propias biografías nuevas dimensiones que en las propuestas de formación más clásicas no se contemplan. Se incorpora una mirada diferente, otros formatos, un vínculo amoroso, otros registros de sensibilidad y reflexividad. Lo anterior tiene una enorme potencialidad para pensar los procesos de formación docente que actualmente incorporan el acompañamiento a las trayectorias a partir de recuperar las biografías singulares de sus estudiantes. También cursantes de la Diplomatura aportan en este sentido:

Cada lectura a mí me interpeló un montón en muchas cosas, de intentar mirar las cosas desde otra mirada. [...] Bueno, familiarmente y a nivel macro, con los mismos colegas también, ha habido muchas conversaciones y hasta discusiones, sin dejar de lado los vínculos de amistades pero sí empezando a repensar todo esto desde otra mirada. (Entrevista con Emilia Ulloque, cursante Diplomatura en ESI, diciembre de 2023)

Además de las transformaciones ligadas a revisitar la propia biografía y sentidos arraigados sobre géneros y sexualidades, estas propuestas formativas de ESI caracterizadas como alternativas impulsan la generación de proyectos transformadores de las tramas educativas donde se desempeñan lxs docentes o se desempeñarán lxs profesores en formación. Particularmente, algunos trabajos finales de la Diplomatura que, como ya mencionamos, implican la elaboración de propuestas situadas de ESI dan cuenta de procesos de reflexividad sobre las propias prácticas docentes y generación de líneas de acción, algunas de las cuales se llevaron a cabo en las instituciones educativas en las que trabajan.

Tal como anticipamos al inicio de este capítulo, entre los trabajos finales de la Diplo encontramos propuestas institucionales, secuencias didácticas o desarrollo de recursos o materiales de ESI para escuelas primarias, secundarias, institutos de formación docente y carreras universitarias. También propuestas de ESI para espacios barriales como clubes de fútbol o dependencias de gobiernos locales. Encontramos desde una



propuesta de revisión crítica y modificación del programa curricular de Francés Lengua Extranjera de 3er año del secundario desde una mirada con perspectiva de género, el diseño de un museo interactivo llamado “Hackeando la matrix” en una escuela primaria del interior de Córdoba, un proyecto de intervención sobre nuevas masculinidades en una cátedra de una Tecnicatura universitaria en Acompañamiento Terapéutico hasta una propuesta de sensibilización y formación en el área de Enfermería del Hospital de Urgencias Municipal que brinde herramientas para abordar las violencias de género y un taller sobre estereotipos de género desde la primera infancia en un Centro Comunitario en donde se desarrolla el programa provincial de Salas Cuna.

La diversidad de ámbitos donde pensar la ESI constituyó un aporte y fue señalado por lxs cursantes en reiteradas oportunidades como una fuente de gran riqueza.

Me sorprendió gratamente!! Lógicamente nosotros entendemos que la educación no se da solamente en las escuelas, pero las experiencias educativas de otros espacios, bueno, también en eso pude hacer una apertura mayor, frente a la realidad de lo que implica la ley. Abrió muchísimo la mirada, pienso... (Entrevista con Emilia Ulloque, cursante Diplomatura en ESI, diciembre de 2023)

Creo que en algún punto fue también una gran cosa, porque una viene trabajando entre docentes, haciendo formación docente, especializaciones en cuestiones de enseñanza y de repente encontrarse con un montón de proyectos que piensan la ESI en otros lados, en los clubes, en los barrios, en agrupaciones [...] Lo sabía, lo sabía, pero guau, cómo se está trabajando!! cómo se está pensando!! Fue muy innovador y creo que nos alimentó un montón. (Entrevista con Ma. Laura Wojnacki, cursante Diplomatura en ESI, diciembre de 2023)

Me encanto mucho el grupo humano, que trabajamos, los compañeros y compañeras que estaban con nosotros en la clase, fue muy bueno aprender y escuchar otras experiencias, otras situaciones, otros contextos, formales y no formales de enseñanza e implementación de la ESI, ideas, herramientas, cosas que te decían “yo hice esto, yo hice aquello”, que te sugerían,

“ah, mirá era como más sencillo”. (Entrevista con Natalia Ramos, cursante Diplomatura en ESI, diciembre de 2023)

Para finalizar este apartado quisiéramos compartir una experiencia en particular. La realizada por un grupo de docentes de una escuela secundaria confesional católica de Córdoba que cursó la Diplomatura en 2022. Esta escuela, según lo relatado por las docentes entrevistadas, viró con el correr de los años de la *educación para el amor* a una apuesta por la ESI de la mano de un recambio generacional en la institución, una preocupación sostenida por las mujeres y un hace lugar a la *perspectiva de género*. Dice Laura, una de las profesoras que lleva más de 20 años en esa escuela:

La escuela se ha destacado por ser innovadora. Y sin duda, la perspectiva de género, a través de las personas que hacemos la institución, ya estaba en el cole. No es que haya habido un cambio de gestión directiva, o un cambio de ideales... creo que algo fue mutando con el tiempo... y se fue instalando algo de la perspectiva de género desde antes... (Entrevista con Ma. Laura Wojnacki, cursante Diplomatura en ESI, diciembre de 2023)

Lxs colegas de esa institución que cursaron la Diplomatura fueron 8 en total que se organizaron en dos grupos de trabajo para la elaboración de sus trabajos finales. Éstos tuvieron como referencia un mismo tema y se focalizaron en secuencias didácticas para cada uno de los ciclos de secundaria: Básico y Orientado. Eligieron abordar *diversidades e identidades trans* dado que constituía, según lo manifestaron, un tema de vacancia en el proyecto de ESI de la escuela. Para el Ciclo Básico se abordan las asignaturas de Biología y Ciudadanía y Participación, en el Ciclo Orientado Formación para la Vida y el Trabajo y Lengua y Literatura. La propuesta de trabajo culminó con la visita a la escuela de Ivana Aguilera para conversar con lxs estudiantes.

El módulo 2, con Eduardo Mattio, con su claridad y su ruptura para pensar la “Justicia Erótica” en la escuela, no sé si está planteado para la escuela, pero para mí pensarlo en la escuela fue uno de los puntos donde yo sentí que ahí había una gran profundidad para ponerme a pensar. Lo mismo que la experiencia vivencial de escucharla a Ivana; que es una experiencia que nosotros replicamos en la escuela, y creo que lo replicamos en el cole

con el mismo éxito con el que lo vivimos, la experiencia testimonial de alguien que tiene la capacidad de transmitir con claridad, con sentimiento, sin dramatismo pero con hondura, fue para mí un punto central. Y... siempre las historias en primera persona tienen esa llegada que equilibran la pura teoría. [...] Fueron experiencias muy fuertes. (Entrevista con Ma. Laura Wojnacki, cursante Diplomatura en ESI, diciembre de 2023)

Al indagar particularmente qué se había transformado con esta experiencia, las docentes entrevistadas sostienen una posición muy cauta y consciente de la complejidad que implica dar cuenta de los cambios que propicia la ESI, en tanto toca o afecta fibras muy profundas y a la vez sensibles de la cultura escolar (Rockwell, 2000), los procesos de enseñanza y la vida en sociedad, en general.

Creo que sería muy pronto poder hablar de modificaciones, porque las modificaciones, al menos para mí, se dan a mediano o largo plazo. O sea lo que nosotros sí hemos podido hacer, que no es una modificación, pero sí es meter un poquito de arena en los zapatos de la escuela, que tocamos un tema del que nunca se había hablado y además traer a una persona que hable del tema desde la primera persona, que tampoco se había dado nunca. [...] En eso reconozco la labor de Laura y Rocío que son quienes contactaron a Ivana, ellas hicieron el contacto y se animaron a decir “proponemos esto”, sabiendo que nos iban a decir que sí, entonces no sé si era ir tan contra la corriente... El cambio, en realidad, es seguir innovando, seguir aportando lo nuevo que vamos conociendo en un espacio donde confluyamos muchas personas con diferentes maneras de pensar pero que a la vez podríamos decir, todos somos cuestionadores de los sistemas establecidos. Entonces, en muchas cosas coincidimos, en muchas otras no, y eso hace a la riqueza de la ESI y nos posibilita esta libertad de decir bueno, queremos hacer esto y lo vamos a hacer, solo estamos avisando. (Entrevista con Emilia Ulloque, cursante Diplomatura en ESI, diciembre de 2023)

Creo que funcionó como una refrescadita y como un alerta para volver a pensar las cosas que estoy haciendo, creo que fue una mirada para volver a ordenar lo que estamos haciendo, creo que es algo que tenemos muy en claro, y que la Diplo lo trabaja un montón, es que educación sexual hacemos siempre (...) Yo creo que el gran aporte no tiene que ver con una

cosa así concreta, si bien acá sí pudimos hacer una cosa muy concreta, que es dar una secuencia didáctica, llevarla, realizarla en la institución; creo que tiene que ver con pensarse uno, institucionalmente, en la mirada sobre las prácticas, sobre el estudiantado, sobre el lugar institucional que ocupamos, creo que ese fue el aporte. [...] Creo que el paso por la Diplo fue eso, volver a mirar... [...] Creo que fue eso, concretamente, volver a poner la mirada sobre las prácticas y sobre el posicionamiento en la institución; y por otro lado, concretamente llevar adelante una secuencia que estuvo buenísima, que el cole nos pidió, porque en esto de reformular todo el proyecto, cuando volvimos en el 2023, nos dijeron de hacer una secuencia por curso. Las directoras entonces no solamente nos daban el espacio para pensar la ESI sino que nos exigían que armáramos algo, algo que nosotras por suerte ya teníamos y pudimos pensar y pudimos llevar adelante; y que creo que institucionalmente se vivió de modo muy positivo también. (Entrevista con Ma. Laura Wojnacki, cursante Diplomatura en ESI, diciembre de 2023)

Comprender la transformación educativa como “meter un poquito de arena en los zapatos de la escuela” o una “refrescadita” constituyen metáforas muy potentes sobre cómo entender el lugar de las prácticas docentes en los procesos de cambio, en contextos que son muy complejos y que requieren de distintos tiempos y estrategias.

Estas pinceladas sobre el desarrollo de una experiencia concreta que se deriva de un proceso de formación docente en ESI consideramos que completan algo así como el *árculo virtuoso de la ESI*, en el sentido de que la potencia de una propuesta alternativa de formación docente en ESI propicia aquello que la Ley 26150 establece: logra concretar el derecho a recibir educación sexual integral desde una perspectiva de género que apueste a ampliar el horizonte, correr el margen y generar prácticas conmovedoras en el sentido de la conmoción (sacudón, agitación) al cis-hetero-patriarcado y de conmover o emocionar a quienes participan en ella, generando procesos de transformación subjetiva.

## Reflexiones finales

Para la elaboración de este capítulo, asumimos el desafío de analizar de modo relacional dos experiencias alternativas de formación docente en ESI para destacar algunos rasgos y condiciones que permiten caracterizarlas como tales. En este sentido, pudimos repasar las tramas que brindan condiciones para su institucionalización, los ribetes que adquiere su desarrollo y la concreción de encuentros para *hacer ESI* desde una perspectiva feminista que permea fundamentos, formas y contenidos.

Las propuestas alternativas de ESI se desbordan a sí mismas y construyen derivas potentes, en tanto interpelaciones que incomodan, tanto a los propios recorridos vitales y laborales como a la configuración de los campos disciplinares y las regulaciones y dinámicas institucionales. Ahora bien, las voces relevadas y algunas reflexiones que hemos ido intercambiando como equipo de trabajo brindan algunas pistas interesantes sobre los desafíos asumidos en vistas a una profundización de los objetivos emancipadores que habilita la ESI.

Tal como lo plantea el epígrafe de este capítulo, en el que recuperamos una frase de la profesora Paola Nicolás, consideramos que *pensar la práctica docente es un vértigo, pero pensarla transversalizada con la ESI es mucho más*. En esta línea, algunos de los desafíos tienen que ver con lo que aún falta para desandar la hegemonía de los binarismos en la ESI, profundizar los debates sobre las fuentes de legitimación del trabajo docente en y con la ESI, construir *un posicionamiento profesional crítico*, lograr la curricularización de temas sobre géneros y sexualidades candentes en la vida social que las instituciones educativas no incorporan o lo hacen someramente, reconfigurar los saberes disciplinares desde la perspectiva de género, re-crear espacios escolares más justo y placenteros, entre otros.

## Bibliografía

Britzman, Deborah (2016) ¿Hay una pedagogía queer? O, no seas tan lecto  
En: Revista de Educación. Año 7, N° 9. Mar del Plata: Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

Davini, María Cristina (2015) La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

- flores, val (2017). ESI: Esa Sexualidad Ingobernable. El reto de des-heterosexualizar la pedagogía. En *Tropismos de la disidencia*. Santiago de Chile: Palinodia.
- flores, val (2018) Derecho al gemido. Notas para pensar la ESI desde una posición prosexo. En: Mora. *Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Dossier: La Educación Sexual Integral ¿es feminista?*, N° 25. Buenos Aires: IICE.
- Furlán, Alfredo (1996) *Currículum e institución*. Cuadernos del IMCED Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación. N° 16. Serie Pedagogía. Morelia. México DF.
- Molina, Guadalupe (2019) Programa de Educación Sexual Integral en Córdoba: momentos iniciales. En *Cuadernos de Educación*. N° 17. Córdoba: CIFFyH - UNC.
- Morgade, Graciela et al (2011) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Platero, Lucas. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Temas contemporáneos. España: Bellaterra.
- Rockwell, Elsie (2000) Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural. En *Interações*. Vol. 5 – N° 9. São Paulo: Universidade São Marcos.



## La potencia de la ESI en las experiencias formativas

Sofía Victoria Gorini\*,\*

Joaquín Modesto Aira\*

Romina Leila Miani\*,\*

Florencia Eve Catelani\*,\*

Las experiencias de implementación de la ESI en formación docente elegidas en la ciudad de Rosario se sitúan en el profesorado provincial ISP N°16 y en la Universidad Nacional de Rosario. La primera se centra en la institucionalización de un ciclo de charlas como propedéutico, en el cual se propone una perspectiva comunitaria de la formación docente. La segunda está vinculada a una propuesta formativa impulsada en la UNR para docentes y trabajadores de las escuelas preuniversitarias, respondiendo a demandas emergentes en el territorio escolar y tomando una carencia de la formación: la perspectiva de la diversidad corporal desde la ESI.

### El contexto de la ESI en Rosario

Lo primero que resulta pertinente nombrar es que la provincia de Santa Fe es una de las pocas que no cuenta con una Ley de Educación propia. A partir de esto existen demandas históricas tanto de la docencia santafesina como del estudiantado, que generaron acciones y un programa de lucha en los últimos años con el fin de contar con una ley que regule de manera integral el proyecto educativo de la provincia, así como los contenidos y prácticas cotidianas en las escuelas.

Santa Fe tampoco cuenta aún con una Ley Provincial de Educación Sexual Integral, que en dos oportunidades -2018 y 2021- obtuvo media

\* Área de Género y Sexualidades UNR

\* Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales UNR

Correos electrónicos de contacto: [sofiavictoriagorini@gmail.com](mailto:sofiavictoriagorini@gmail.com) / [joaquinjokoaira@gmail.com](mailto:joaquinjokoaira@gmail.com) / [rominalmiani@gmail.com](mailto:rominalmiani@gmail.com) / [florenciacatelani@gmail.com](mailto:florenciacatelani@gmail.com)

sanción en la cámara de diputados, pero no consiguió ser tratada en la cámara de senadores. La existencia de resistencias políticas, sobretudo en la Cámara de Senadores provincial, y de algunos sectores religiosos, sumado a activistas movilizados en oposición a este derecho han logrado obstaculizar tanto la aprobación del proyecto de ley provincial de ESI, como la sanción de la ley provincial de educación por contener un artículo específico sobre ESI. Entre estos sectores se encuentran grupos religiosos evangelistas con representación parlamentaria.

A pesar de esta situación respecto a la normativa, la provincia cuenta con una larga trayectoria promoviendo y garantizando la implementación de la ESI en todos los niveles y modalidades del sistema educativo provincial<sup>1</sup>. El marco normativo existente ha permitido avanzar progresivamente en la institucionalización de esta política, en gran parte producto de las luchas del movimiento feminista en la provincia. También es muy significativo el trabajo sistemático impulsado por el Equipo ESI provincial creado en 2009, y la posibilidad de que el mismo cuente actualmente con 37 cargos titularizados desde 2019.

La creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral en 2008, estableció la necesidad de conformación de equipos especializados en las provincias. Santa Fe inició este proceso durante 2009. El Equipo ESI ha integrado distintas áreas según las gestiones de gobierno, durante la gestión 2019-2023, se ubicó como Coordinación dentro de la Subsecretaría de Desarrollo Curricular y Formación Docente dentro de la Secretaría de Educación, considerado como lugar estratégico dentro del organigrama.

---

1 En la investigación “La implementación de la ESI en las jurisdicciones del Centro del país. Análisis de los procesos de institucionalización y exploración de buenas prácticas de gestión institucional y pedagógicas en Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, CABA y PBA” financiado por la SPU, vigente desde 2022 a 2023, se pudieron relevar 14 normativas provinciales vinculadas al marco de género y sexualidades en la educación, la mayoría son resoluciones y disposiciones del Ministerio de Educación. También algunos decretos del Poder Ejecutivo provincial, así como la existencia de programas como “De ESI se habla” que comienza en el año 2013, donde se encuentra un documento de trabajo para los equipos de supervisión, directivos y docentes para el fortalecimiento de la ESI en las escuelas santafesinas.

Ximena Frois<sup>2</sup>, Coordinadora Provincial de Educación Sexual Integral desde el año 2020 a 2023, reconoció que la posibilidad de tener un equipo permitió desarrollar propuestas propias para los distintos niveles y modalidades de educación, fortalecer el trabajo en educación superior, sobre todo en la formación de grado para docentes, con seminarios curriculares de ESI y potenciando las tramas institucionales de la educación superior.

Respecto a la ESI en el contexto universitario, es interesante destacar que a partir del año 2019 se crea el Área de Género y Sexualidades en la Universidad Nacional de Rosario (UNR), asumiendo la deuda histórica de la Universidad con la ESI. Este espacio institucional impulsó en el año 2020 la aprobación en Consejo Superior del proyecto de adhesión de la Universidad a la Ley Nacional de ESI N° 26.150 y a las Jornadas Educar en Igualdad establecidas por la Ley Nacional N° 27.234. A partir de la Resolución N° 350/2020 y de una apuesta de gestión por la institucionalización de espacios para la implementación y transversalización de la educación sexual integral se creó la Comisión Institucional para la Transversalización de la ESI (Comisión ESI), que comenzó a funcionar en el año 2021. Actualmente está integrada por representantes del Área de Género y Sexualidades, del Área Académica y de Aprendizaje, representantes estudiantiles y representantes institucionales docentes y no docentes de las seis escuelas preuniversitarias existentes en la UNR.

El trabajo impulsado desde allí, parte de recuperar y reconocer los recorridos previos y las referencias que ya se venían trabajando sobre esta temática en distintas unidades académicas, para potenciarlas y motorizar nuevas iniciativas colectivamente.

## **Díálogos educativos en la formación docente**

Observando los profesorados provinciales existentes en Rosario, tomamos la experiencia del Instituto Superior del Profesorado N° 16: “Dr. Bernardo A. Houssay” (ISP N°16) y su ciclo de charlas virtuales desarrollado

---

2 Entrevista realizada en el marco de la investigación “La implementación de la ESI en las jurisdicciones del Centro del país. Análisis de los procesos de institucionalización y exploración de buenas prácticas de gestión institucional y pedagógicas en Entre Ríos, Córdoba, Santa Fe, CABA y PBA” financiado por la SPU, vigente desde 2022 a 2023.

durante el año 2020 denominado “Diálogos educativos”<sup>3</sup>, el cual luego pasó a formar parte de los cursos propedéuticos obligatorios para todas las personas que ingresan a la institución. Esta experiencia es considerada valiosa por los diferentes actores institucionales entrevistados<sup>4</sup> durante el proyecto de investigación, tanto por su convocatoria como por trabajar los tres pilares fundamentales del ideario institucional: Derechos Humanos, ESI y Educación Ambiental.

Durante el propedéutico si bien las carreras preparan a quienes ingresan con contenidos específicos e introductorios, hay tres días que son reservados a temáticas vinculadas a lo institucional y es allí donde se busca incorporar los pilares mencionados. Teniendo en cuenta que durante la pandemia creció mucho la matrícula, sumado a las condiciones establecidas para el cuidado en este contexto, se optó por realizar los conversatorios de forma virtual. En esta propuesta educativa la virtualidad llegó para quedarse, permitió alcances masivos, articulación en red con personas referentes de las temáticas de otras ciudades e instituciones y redujo el presupuesto necesario para efectivizarla.

Desde la perspectiva de las personas organizadoras, realizar talleres, seminarios y charlas formativas específicas tanto en ESI como en los demás pilares de la institución, constituyen una herramienta importante para que la implementación de las políticas educativas sea efectiva y no queden en lo discursivo ni sean contenidos que tiendan a diluirse en la transversalidad.

## **Sobre el Instituto Dr. Bernardo Houssay**

Fue fundado en el año 1976, como un desprendimiento del Instituto Superior del Profesorado de Educación Física (ISEF) N°11 del cual dependía.

---

3 Conversatorios disponibles en la web del instituto <https://isp16-sfe.infed.edu.ar/sitio/>

4 Las personas entrevistadas durante el año 2023 para el proyecto de investigación fueron: Pedro Dabin quien tiene el cargo de Director de la institución, Brenda Rossi docente del seminario ESI de Geografía, Analía Robert Coordinadora de Extensión Académica Socio Comunitaria y Abordaje Institucional de Situaciones de Discriminación y Violencia de Género, y a una estudiante integrante del Centro de Estudiantes.

Hoy contiene ocho profesorado: de Educación Especial en Ciegos y Disminuidos Visuales, de Educación Especial en Discapacitados Intelectuales, de Educación Especial en Sordos e Hipoacúsicos, de Educación Primaria, de Educación Inicial, de Educación Secundaria en Biología, de Educación Secundaria en Geografía y de Inglés para el tercer ciclo de la Educación General Básica y de la Educación Polimodal.

Desde el año 2009, se impulsó un proceso de actualización del plan de estudios que incluyó la incorporación de un seminario de ESI en el último año para complementar con espacios específicos la tarea de transversalización.

A partir de este cambio se incorporó en el profesorado en Geografía<sup>5</sup> una perspectiva social que buscó trascender las limitaciones de los enfoques físicos de la misma e incluyó la adopción de un Seminario de Educación Sexual Integral en cuarto año.

Algunos elementos fueron claves para estos cambios: el diálogo del proyecto institucional con la normativa nacional (Ley de ESI 26.150, de Educación Nacional, 26.206 y de Educación ambiental, 27. 621) permitió la definición de tres ejes transversales de la propuesta formativa: “Memoria Verdad y Justicia”, “Educación Sexual Integral” y “Educación ambiental” y habilitó la incorporación de los mismos a los planes de estudios de las carreras, permitiendo diseñar acciones específicas para su implementación. La continuidad (once años al momento) en el ejercicio de la gestión que asumió estos compromisos fue otro factor que permitió el despliegue y la profundización de esta política.

A partir de año 2020, el Instituto consigue incorporar un cargo docente de dedicación específica para trabajar en la transversalización de la ESI: La “Coordinación de extensión académica sociocomunitaria y abordaje institucional de situaciones de discriminación y violencia de género”, cuyas tareas se amplían a partir de la construcción e implementación del Protocolo contra la Discriminación y Violencia hacia las Mujeres y Diversidades Sexuales aprobado en el año 2023.

---

5 El arribo del equipo de investigación al ISP N° 16 fue a través del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía, el cual era de interés para el objetivo de realizar encuestas a estudiantes de los profesorado de Ciencias Sociales y Humanísticas en el marco del proyecto.

Este último resultó un hito institucional que se construyó a partir de un conjunto de demandas relevadas previamente en instancias de diálogo y talleres de formación en perspectiva de género, que incluyeron la articulación del Centro de Estudiantes en la agregación y visibilización de las mismas.

## **Ciclo de Charlas - Diálogos Educativos**

El año 2019 fue de gran actividad dentro del ISP N°16, había una directiva clara de avanzar hacia la institucionalización de los tres ejes/pilares en la formación, haciendo hincapié en el rol docente como garantes de derecho y agentes del Estado.

Empezamos a plantear que el propedéutico tenía que estar atravesado por esos tres ejes porque no alcanzaba con que durante la formación se llevaran adelante algunas charlas, sino que la persona que ingrese a la institución pudiera saber de antemano, cuáles eran los posicionamientos políticos, epistemológicos, filosóficos y académicos de la institución. (Analía Roberts, entrevista septiembre 2023)

Se plantearon la idea de articular la propuesta con La Biblioteca Popular Constancio C. Vigil<sup>6</sup>, conocida en la ciudad de Rosario como “La Vigil”. La relación entre las instituciones nace en el año 2016 con el objetivo de que los primeros años de las carreras del ISP N°16 pudieran realizar una visita guiada al espacio de memoria de La Vigil, en vistas de articular la experiencia socio comunitaria y la formación docente. Desde la perspectiva del instituto, la formación docente no está pensada sólo de forma académica y dentro de la institución, “la formación es socio comunitaria o no es, en espacios escolares o no escolares” (Analía Roberts, entrevista septiembre 2023)

---

6 Como nombran en su página web, la “Biblioteca Popular Constancio C. Vigil hoy es una organización recuperada gracias a la persistente lucha de vecinxs, asociadxs, ex alumnx y ex directivxs. Después de 35 años de impunidad, indiferencia y vaciamiento cultural cometido por el gobierno de facto cívico-militar, se ha logrado la recuperación de la personería jurídica original y la devolución de su edificio sede” <https://bibliotecavigil.org.ar/inicio/institucional/>

Se diagramó entonces un ciclo de charlas que contuviera los tres ejes institucionales, invitando a personas que estuvieran involucradas por funciones o militancia con estos aspectos. La virtualidad permitió contactarse con gente de todo el país y realizar intercambios que de otra forma hubiesen sido imposibles por factores tanto de cronogramas, logísticos y financieros. Se articuló también con el equipo ESI provincial.

El primer “Ciclo de Charlas - Diálogos Educativos” se realizó durante los días 26, 27 y 28 de agosto del 2020.

Títulos de actividades:

- “La educación ambiental: por qué y cómo implementarla en la escuela” por Jorgelina Vagni.
- “Modelos de la E.A. desde el paradigma sustentable hacia el pensamiento ambiental latinoamericano” por Mauro Torales.
- ESI “Pedagogía no binaria de lxs cuerpos en el sistema educativo” por Analía Roberts, Celeste Cavallaro y Morena Garcia.
- “Estimulación temprana y Kinesiología: intervenciones posibles en tiempos instituyentes” por Horacio Luis Fernandez.

Los ciclos educativos se institucionalizaron como parte del propedéutico, realizándose como la única actividad en el día, con suspensión de clases. Son de carácter obligatorio para quienes ingresan al cursillo y en el caso de lxs docentes sirven como complemento a su formación. En el año 2023 se incorporó la proyección de las actividades en la institución para quienes estuviesen cumpliendo horas en la misma.

El diálogo ESI “Pedagogía no binaria de lxs cuerpos en el sistema educativo” contó con la participación de Morena Garcia, militante travesti, poeta perteneciente a Comunidad travesti trans Rosario. Según la mirada de quienes organizaron la actividad, el aporte de Morena desde su trayectoria fue muy importante para pensar la carencia de una perspectiva de género travesti trans en la educación y cómo estas identidades no suelen atravesar las instituciones de formación docente. Considerando también que en los profesorados continúa teniendo incidencia una perspectiva de

la educación sexual desde una mirada biologicista, moralizante y biomédica.

Otro punto clave que promueve esta experiencia educativa es desdisciplinar la formación, abonando a una mirada integral de la docencia. Tanto por el abordaje de temáticas transversales que rompen con el corset de la disciplina, trayendo voces y trayectorias diversas, como también por ser una actividad en la que convergen estudiantes de todos los profesorado del ISP N° 16, convirtiéndose en una instancia interesante de encuentro, intercambio y aprendizaje mutuo.

Además, se trabaja trayendo experiencias desde la educación popular, entendiendo la necesidad de formar docentes para diversos espacios y no solo para la educación formal escolar.

Finalmente, en los ciclos de charlas se incentivó la participación del estudiantado para que fuera parte de los diálogos e intercambios que se estaban dando, entendiendo que impactan de lleno en su formación como profesionales.

## **ESI y Diversidad Corporal**

La propuesta pedagógica elegida para pensar experiencias alternativas de ESI en el ámbito universitario es el curso virtual “¿Qué tiene para decir la ESI sobre los estereotipos y mandatos sobre los cuerpos? Una perspectiva sobre la diversidad corporal y cómo desandar la discriminación en las escuelas”<sup>7</sup>. El curso surge como idea a partir del trabajo colectivo de la Co-

---

7 Para registrar esta experiencia se realizaron observaciones en tres clases virtuales del curso, se recogieron relatos y escritos en los foros del aula virtual, se observaron los proyectos finales producidos por quienes participaron del curso y se realizaron entrevistas tanto a la docente a cargo del curso: Lux Moreno, como a tres participantes del mismo: Griselda Amez (docente integrante de la Secretaría de Orientación Psicopedagógica en la Escuela Superior de Comercio, docente del taller ESI en escuela en Ciencias Sociales y Humanísticas de la UNR e integrante de la Comisión ESI), Lucía Bello (docente integrante de la Secretaría de Orientación Pedagógica en la Escuela Superior de Comercio e integrante de la Comisión ESI) y Belén Ascolani (referenta del protocolo de atención de violencia de género en la Escuela Agrotécnica de la UNR, integrante de la comisión ESI y cursante de la formación).

misión Institucional para la Transversalización de la ESI en las Escuelas Preuniversitarias de la UNR.

Estuvo dirigido a docentes, preceptores y nodocentes de las escuelas preuniversitarias de la UNR. Abierto también para estudiantes de profesorado de la Universidad. En Comunidades, la plataforma virtual de la UNR, accedieron al curso doscientas cuarenta y cinco personas, y finalizaron el curso ciento dos participantes.

Es la posibilidad de empezar a calar en esos discursos tan naturalizados o incorporados. Para los docentes mismos a veces es difícil o tedioso tener que intervenir y esa dificultad está vinculada con que ellos mismos están atravesados por ciertos discursos y prácticas [...] Estas formaciones creo que son herramientas para esos casos. Cuando hablábamos con los docentes, conocían términos como racismo, homofobia, pero no habían escuchado hablar de “gordofobia”, pensar en por qué hay una terminología específica para hablar de los gordos, porque la gordura no es cualquier señalamiento físico y no es lo mismo que te digan “gordo” que te digan “narigón”, cómo ciertos mandatos son mucho más imperantes. (Entrevista a Belén Ascolani, diciembre 2023)

## Sobre la UNR

En la actual gestión de la Universidad, especialmente desde el Área de Género y Sexualidades y la Comisión ESI se impulsaron iniciativas específicas que contribuyen a garantizar derechos en materia de género y diversidad así como normativas propias que garantizan derechos ya consagrados en la novedosa legislación nacional e internacional que nuestro país suscribe<sup>8</sup>.

Además se promovió la formalización laboral de quienes desempeñan tareas en relación al abordaje de violencias y a la transversalización de la

---

8 Entre ellas destacamos la aprobación de la Ordenanza “CS” 750/2021, que garantiza el derecho a la identidad de género adoptada o autopercibida y el trato digno, conforme a la ley Nacional de Identidad de género N° 26.743. Esta Ordenanza establece que toda persona integrante de la comunidad UNR podrá solicitar el cambio del nombre de pila e imagen, cuando no coincidan con su identidad de género autopercibida, haya realizado o no la rectificación registral en su partida de nacimiento y/o documento

ESI, y se crearon nuevos espacios en donde no había experiencias previas de trabajo sobre la temática. Al respecto, la referenta del Protocolo de la Escuela Agrotécnica de la UNR cuenta:

Tuve una primera experiencia entre 2009 y 2013, en ese momento con un modo de contratación muy informal ya que no existía el cargo de orientadora o asesora pedagógica, entonces me pagaba la cooperadora de la escuela y así se pudieron desarrollar los primeros trabajos de asesoramiento y orientación desde mi profesión de psicóloga. Donde realizamos talleres de ESI, de salud sexual y reproductiva [...] En 2017, ya con el impulso de “Ni una Menos” me vuelven a convocar con la posibilidad de formalizar la contratación con unas horas docentes porque se jubiló la persona que tenía las horas de tutoría. [...] Después de 2019, de la creación del Área y de la conformación del cargo de referente en 2021, el trabajo cobró mayor institucionalidad. Con los lineamientos que de ahí emergieron se le pudo dar más forma a experiencias sueltas y aisladas, se pudieron encarar proyectos de mayor tiempo de duración (por ej. anuales). También la creación de la Comisión de transversalización permitió la posibilidad de sistematizar, coordinar, organizar las actividades con los docentes. (Entrevista a Belén Ascolani, diciembre 2023)

### **Formación docente en deuda: la ESI desde la perspectiva de la diversidad corporal**

Como nombramos al comienzo, el curso nace de una demanda construida en el marco de la Comisión ESI a partir de observaciones de las personas que trabajan en las escuelas preuniversitarias que advirtieron la necesidad de sensibilizar a docentes, preceptores y nodocentes para reconocer, acompañar y dialogar con estudiantes sobre mandatos corporales y gordo odio. “Nos llegó un pedido del Centro de Estudiantes, ellos hablaban de “trastornos de alimentación” pero cuando comenzamos a hablar con ellos vimos que podían ubicar detrás de esas problemáticas a los estereotipos,

---

nacional de identidad. Asimismo, y complementando la Ordenanza “CS” 750/2021, se aprueba la Resolución “CS” N° 662/2019, que tiene como objetivo promover como válidas las expresiones del lenguaje inclusivo y no sexista en las producciones escritas y orales realizadas por la comunidad universitaria.

los mandatos” (Entrevista a Belén Ascolani, diciembre 2023). “Surgió una demanda de estudiantes por inscripciones en los baños que tenían que ver con comentarios sobre los cuerpos de otros estudiantes. Esa fue la gota que rebalsó el vaso pero venían pasando cosas en redes sociales” (Entrevista a Griselda Amez, febrero 2024).

Se propuso entonces la formación que fue aprobada como “Curso de Actualización destinado a docentes de Establecimientos Preuniversitarios” por Resolución N° 244/2023 del Rector de la Universidad Nacional de Rosario, que constaría de tres encuentros virtuales de dos horas reloj cada uno, sumado a propuestas de reflexión y escritura entre clases en un foro virtual. Para la aprobación del curso se propuso la realización de un trabajo integrador final individual o grupal en el cual se debería desarrollar: un escrito académico, una propuesta de intervención institucional o planificación áulica, o una propuesta de producción artística. Los contenidos que figuran en el programa del curso son:

### *1er encuentro*

La construcción social en torno a los cuerpos, mandatos, normas y estereotipos. Gordofobia y gordo odio. Estigma social del peso, representaciones e imaginarios contruidos sobre la gordura.

- ¿Qué es lo saludable? Cuerpos, cuidados y acceso al derecho a la salud. Trastornos de la conducta alimentaria.

Consigna Foro 1er encuentro: a partir de lo charlado en el primer encuentro cuente brevemente en no más de diez líneas, alguna situación o circunstancia donde vivió o presencié un discurso gordo fóbico sobre usted u otra persona.

### *2do encuentro*

- Estereotipos corporales en el ámbito educativo. Discriminación en la escuela. ¿Para qué cuerpos se construyen las instituciones educativas? ¿Qué discursos y prácticas en torno a los cuerpos encontramos en la escuela?

- ¿Qué es la diversidad corporal? ¿De qué se trata el activismo gordo? Problematicar el abordaje desde el “amor propio” y promover abordajes desde lo relacional, colectivo y comunitario.

Consigna Foro 2do encuentro: ¿Qué es el amor propio para ustedes? ¿Cómo repercute esta noción en el ámbito educativo o institucional? ¿Qué efectos tiene?

### *3er encuentro*

- ¿Cómo pensar la diversidad corporal desde la ESI? ¿Cómo trabajamos sobre los mandatos, normas y estereotipos que se reproducen en nuestras instituciones y sus dinámicas?
- Posibilidades que habilitan el trabajo de esta temática para la escucha y reparación de efectos y sufrimientos que producen los mandatos sobre los cuerpos, así como la construcción de nuevas formas de habitar los espacios y de disfrutar de nuestras corporalidades. Diversidad corporal y ejercicio de los derechos.

El mismo estuvo a cargo de la docente Lux Moreno, profesora en Educación Superior y Media en Filosofía por la Universidad de Buenos Aires, especializada en el Programa de Actualización en Comunicación de Géneros y Sexualidades (Facultad de Ciencias Sociales, UBA). Además, es activista gorda y militante de la diversidad corporal.

Lux comenzó a militar en 2013, en conjunto con Laura Contrera, Nicolás Cuello, Constanza Álvarez, entre otras personas, con quienes compartieron experiencias de organización de los activismos: los talleres de diversidad corporal en los Encuentros Nacionales de Mujeres, Lesbianas, Travestis, Trans, Bisexuales, No binaries e Intersex desde el año 2017 y desde 2021 los Encuentros Federales de Activistas Gordes en Argentina que organiza el colectivo de Gordes Activistas de Argentina.

Más allá de las experiencias mencionadas, Lux propone pensar en la diversidad corporal como un conjunto de colectivos, entre ellos: trans, intersex, de la diversidad funcional, así como del activismo gordo. “Hay ahí un trabajo sobre las discriminaciones y las violencias que se fijan directamente sobre los cuerpos. Esos discursos no se fijan solamente sobre el

tamaño o la capacidad del cuerpo sino también sobre la diversidad sexual, por ejemplo” (Lux Moreno, 2021).

Además de una introducción a conceptos claves para abordar la temática, se dialogó sobre las dificultades de la transversalización teniendo en cuenta la especificidad de las diferentes áreas de aprendizaje, así como también las posibilidades escasas o nulas de formación en las trayectorias docentes en esta perspectiva, la precarización del trabajo docente y los atravesamientos personales.

En este sentido, resaltó que la falta de recursos materiales y la pertenencia del claustro docente a varias instituciones escolares hace difícil apropiarse del lugar de trabajo y contar con tiempo para la formación e intercambio entre colegas o para construir colectivos y organizarse en pos de garantizar derechos.

Otra discusión abordada tuvo que ver con que transversalizar la ESI y trabajar con perspectiva de diversidad corporal implica no solo al estudiantado, sino a todas las personas que recorren o se vinculan con la institución.

Por otro lado, frente a contextos de crisis aparecen sobre las instituciones escolares y el cuerpo docente nuevas demandas o necesidades del estudiantado y la comunidad académica en general, en particular en relación a la salud y la alimentación. De esta manera aparece la necesidad de pensar en la integralidad del cuerpo y del cuerpo en la escuela, promoviendo que la puerta de entrada no sea siempre trabajar sobre estereotipos de belleza.

## **Reflexiones sobre la experiencia**

Recuperando las propuestas pedagógicas desde los feminismos, en cada encuentro se propuso una actividad de reflexión partiendo de la propia experiencia. Desde el primer momento fue notorio el atravesamiento personal de la problemática en las personas participantes y sus biografías.

En los dos foros de discusión generados se propuso reconstruir desde la propia historia momentos en los cuales se haya percibido, en vivencias propias o ajenas, la discriminación hacia la diversidad corporal para luego pensar: ¿Qué es el amor propio para ustedes? ¿Cómo repercute esta noción en el ámbito educativo o institucional? ¿Qué efectos tiene?

Las vivencias compartidas fueron diversas. Desde situaciones vinculadas a la adolescencia y el tránsito por la escuela y los clubes o grupos deportivos, hasta la adultez y el embarazo o pos parto. En general estas situaciones aparecen vinculadas a los estereotipos de belleza y a comentarios sobre “la salud”. Muchos de estos relatos derivan en relaciones conflictivas con la comida y la propia imagen. Se destacan también los comentarios persistentes en redes sociales.

Resulta interesante pensar que la demanda de formación surge por la preocupación de los efectos de las normas corporales y discriminaciones que afectan a estudiantes de la escuelas secundarias, pero luego a partir del curso aparecieron también relatos que identifican situaciones de discriminación en ámbitos laborales y amistades que atraviesan a les docentes y que generan inseguridades a la hora de pararse frente a un aula, o generan malestar en general.

No soy obeso pero tengo bastante pancita. Con mucha frecuencia mis amigos me preguntan si estoy embarazada. Por lo general no me molesta porque sé que son bromas (aunque por ser siempre monotemáticas y repetidas, pueden hacerme sentir mal). Sin embargo, hay algo que sí me molesta: con mucha frecuencia dicto cursos, o tengo que exponer en jornadas y congresos. Siempre hay alguien que me aconseja ir “elegante, con ropa fina, y en lo posible que coma menos pan o tome menos coca cola para bajar mi pancita” como si mi aspecto externo fuera crucial para que mi disertación sea académicamente más seria o el tema sea más interesante. (Docente del Polo Puerto General San Martín UNR en foro virtual del curso)

No es poco común dentro de la escuela que a la persona gorda se la aísle del grupo y critique, siempre haciéndolo desde un lugar de “risa” para con los pares. También el discurso gordofóbico se evidencia notoriamente en los trastornos de alimentación que puede tener un grupo de estudiantes, generalmente (en mi experiencia) feminidades, para intentar cumplir con los patrones hegemónicos impuestos sin importar las consecuencias de salud. (Docente en formación Profesorado de Economía UNR en foro virtual del curso)

Mi hijo, al ingresar, me comenta que en la mañana escuchó a su papá y a su abuela tratarlos de gordo. Si bien, no manifestó nada en el momento, a la noche empezó con dolor de panza y estuvo unos días sin comer. (Docente Superior de Comercio UNR en foro virtual del curso)

En el segundo foro se propuso discutir y cuestionar las ideas que circundan el amor propio, dado que si bien fortalecer la relación con el propio cuerpo es fundamental, no es posible desarticular el malestar individualmente si las instituciones y discursos sociales expulsan a las diversidades corporales.

Bajo la razón neoliberal, la supuesta dejadez o falta de voluntad de quien no cuida adecuadamente de sí y engorda o que es pobre porque no se supera en términos meritocráticos responden a una lógica similar y merecen un señalamiento social negativo. Pues las formas de poder neoliberales promueven la responsabilidad individual como política de salud (Lee y Pausé 2016, pp. 20-63.) y atomizan cuestiones que deberían ser una preocupación colectiva. Pero la estigmatización de la gordura no queda circunscrita al plano de la interioridad afectiva: está bien documentado que el estigma conduce a la discriminación (Pausé 2012) y contribuye no solo a la marginalización y exclusión de las personas gordas en contextos de educación, empleo, transporte, vivienda, salud y accesibilidad, sino que también expone a distintas formas de violencia. (Laura Contrera, 2021, pp. 176-177).

En la formación se intentó en primer lugar problematizar la relación que se suele hacer entre la salud y la gordura, desmantelando la falsa causalidad entre “ser una persona gorda” y “estar enferma”. En segundo lugar, se reflexionó sobre el amor propio, el *body positive*<sup>9</sup> y las ideas que circu-

---

9 El *body positive* es un término que engloba un tipo de activismo que sostiene como pilar tener una visión positiva del cuerpo físico, independientemente de su forma, tamaño u otros atributos relacionados con la apariencia. Implica “amar el cuerpo por lo que es”, como propuesta frente a los mandatos corporales. En este sentido se enfoca en la visibilización de la diversidad corporal, en relación a la imagen aparejada a la industria de la moda, el deporte o la estética, intentando promover nuevas conceptualizaciones sobre “la belleza”. Esta iniciativa adquiere difusión a partir del activismo en redes sociales de modelos curvys, gordas y plus size, prin-

lan en torno al “querete a vos mismo”, que terminan promoviendo la responsabilización de los cuerpos gordos sobre el malestar al que los someten las normas y estereotipos. En su lugar, se propuso pensarnos desde los activismos de la diversidad corporal, que reconocen, nombran y reivindicamos los cuerpos y construyen nuevas formas de habitarlos con otros en la organización y la lucha por la desarticulación de las presiones sociales y discriminaciones para armar espacios más vivibles y transitables.

Finalmente, parte de los objetivos de la formación tuvieron que ver con invitar a pensar y diagramar propuestas para implementar la ESI desde la perspectiva de la diversidad corporal. Incorporando así una mirada epistemológica crítica de la pedagogía que apunta no solo a poder visibilizar y problematizar desigualdades sociales y de género respecto a la norma corporal, sino también a generar herramientas educativas para transformar realidades y discursos desde la potencia de la ESI. Recuperando además lo que nos enseñan las experiencias desde las militancias, activismos gordos y feministas. En ese sentido se propuso la consigna de trabajos finales.

### **ESI en potencia. Experiencias que dejan pistas**

Antes de cerrar, volvemos a abrir la pregunta sobre qué pistas y sentidos aportan estas propuestas formativas a la hora de pensar experiencias alternativas en ESI.

Por un lado, respecto a los *Ciclos de Charlas-Diálogos Educativos* es destacable el hecho de que un instituto de formación docente se proponga como un pilar fundamental de la institución la ESI junto como los otros ejes, DDHH y Educación Ambiental, como principios y horizontes que guían el trabajo. Y en ese sentido, apueste a institucionalizar en el primer encuentro de las personas ingresantes con la institución una propuesta educativa que toma estos pilares.

---

principalmente en relación a la moda, la representación de cuerpos, la publicidad y los talles. Al activismo de la diversidad corporal, si bien no desvaloriza esta postura, sostiene que la discriminación es estructural y que las estrategias para desandarla son colectivas y a través de políticas concretas que replensen las instituciones, la accesibilidad y el uso de los espacios, además de desarmar prejuicios y mitos construidos sobre todo en el discurso médico pero también en construcciones culturales sobre la imagen de las personas gordas. (Aguaguña Moreno, A. 2023).

Cabe destacar también la búsqueda por promover la organización estudiantil, recuperando sus intereses y demandas, trabajando también con las resistencias.

Otro punto que resulta interesante en su fuerza instituyente y transformadora para interpelar las trayectorias y procesos educativos en los profesorados, es la perspectiva sociocomunitaria de la formación docente y la potencia de la articulación con una institución como La Vigil, así como también con actores y voces que provienen de la militancia feminista y la disidencia sexo-genérica, y con diversas personas referentes del trabajo en ESI o el mismo Equipo ESI provincial que cuenta con una larga historia de trabajo en Santa Fe.

Por otro lado, respecto a la experiencia en la UNR del curso como propuesta de formación docente podemos destacar que el trabajo desde la perspectiva de la diversidad corporal resulta innovador e imperioso, ya que no se cuenta con antecedentes de formaciones o ciclos de charlas en relación a esta temática en la Universidad, más allá de lo que se ha trabajado en relación a los estereotipos de género y las corporalidades. Reconocer la gordofobia como una problemática estructural de las instituciones y los efectos de la norma social corporal sobre nuestras existencias resulta fundamental para garantizar el derecho a la educación y la construcción de instituciones donde todos los cuerpos se sientan alojados. La ESI aparece como una herramienta estratégica para avanzar en ese camino.

Existe una potencia en la articulación de los feminismos y los activismos de la diversidad corporal que necesitamos profundizar cada vez más para poder avanzar en poner sobre la mesa las desigualdades, construir espacios pedagógicos que piensen y politicen la propia experiencia en pos de construir herramientas para abordar problemáticas emergentes desde la ESI.

Espacios como la Comisión Institucional para la Transversalización de la ESI son claves en esta tarea, porque tejen políticas institucionales en red, retomando la diversidad de experiencias que acercan la gestión al territorio y habilitan el trabajo colectivo interclaustró. Trabajar desde la ESI en las escuelas implica reconocer los deseos que nos habitan en relación a las instituciones que queremos transitar y los desafíos que se nos presentan en la precariedad laboral y las trayectorias educativas de docentes en las que la ESI apareció de forma esporádica o nula.

Construir estrategias para la implementación, como mencionaron las personas entrevistadas, implica en principio mirar hacia adentro, hacerse preguntas, para después llevarlo al aula.

La experiencia que relatamos convocó y produjo intercambio entre docentes, preceptores, nodocentes de las escuelas de la UNR y también estudiantes de los profesorados de la universidad.

La potencia de incidir en la formación desde la ESI tanto de quienes trabajan como de quienes se encuentran en formación para hacerlo, está en la interpelación de los contenidos y miradas que están quedando por fuera de la formación de grado y resultan fundamentales tanto para la reparación de la propia trayectoria como para la construcción de vínculos institucionales de cuidado.

Ambas experiencias influyen de lleno en los recorridos formativos y laborales de los docentes y por tanto de los estudiantes de las instituciones. Movilizan sentires más allá de la racionalidad poniendo en revisión las trayectorias subjetivas tanto personales como laborales.

En ambas existe un proceso de institucionalización que toma la fuerza instituyente del hacer ESI, el trabajo en red y la voluntad política que habita en un caso la transformación del ciclo de charlas en una propuesta de los cursillos propedéuticos, y en el otro se expresa en la articulación entre el espacio institucional de la Comisión ESI, las propuestas de formación docente y los procesos en las escuelas preuniversitarias. Esto posibilita mayor penetración del trabajo de la ESI en las instituciones.

Por otro lado, estas experiencias responden a demandas tanto estudiantiles y docentes sobre temáticas que no se encuentran dentro de las actuales propuestas curriculares pedagógico-institucionales. Y que tienen como parte fundamental el trabajo de diálogo y la construcción e intercambio de saberes con activistas-militantes que provienen desde ámbitos mayormente no académicos como los feminismos, movimientos de disidencias sexogenéricas, organizaciones socio-comunitarias o espacios educativos no formales.

Consideramos entonces que estas experiencias alternativas en ESI son altamente valiosas por el impacto diferenciado que tienen respecto a otras formaciones sobre las trayectorias docentes y por consiguiente en las instituciones educativas y los procesos pedagógicos. El trabajo que permitió indagarlas e investigarlas busca fundamentalmente potenciar los efectos

instituyentes y transformadores de las pistas que nos dejan para una ESI más justa.

## **Bibliografía**

Aguaguíña Moreno, Alejandra (2023). *El Cuerpo como Categoría Política en el Movimiento Social "Body Positive"*. Quito: Universidad Politécnica Salesiana.

Contrera, Laura (2021). Contra la patologización intensiva en términos de derechos humanos. ARXIUS N°42

LEE J.A. y PAUSÉ C.J. (2016). "Stigma in Practice: Barriers to Health for Fat Women", *Frontiers in Psychology*, vol. 7. Leeds Beckett University, UK.





## Experiencias ESI en clave feminista

Valeria Sardi\*

Ana Carou\*, \*\*

Santiago Abel\*, \*\*

Fernando Andino \*

Una cuestión central cuando hablamos de desplegar experiencias alternativas de ESI es que partimos de los contextos situados de las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Es decir, la puesta en juego de la Educación Sexual Integral (ESI) y la transversalización de la perspectiva de género en la formación docente en Humanidades y Ciencias Sociales en universidades e institutos de formación docente se da en un contexto singular, con rasgos particulares, con les<sup>1</sup> sujetos y saberes que articulan con una configuración temporoespacial determinada, en relación con lo cotidiano y los procesos sociourbanos y sociopolíticos.

En este sentido, las experiencias que analizaremos en este capítulo se inscriben en dos instituciones ubicadas en la ciudad de La Plata, capital de la Provincia de Buenos Aires, una de ellas en el Profesorado de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata (PTS-UNLP) y la otra en el Instituto Superior de Formación Docente N° 95 (ISFD N° 95). En cada institución, el despliegue de prácticas en clave de la ESI y de la transversalización de la perspectiva de género se producen en el marco de políticas

---

1 En este capítulo optamos por utilizar el lenguaje inclusivo en su variante en “e” en tanto posicionamiento político que disputa el uso del masculino genérico y como adhesión a formas no sexistas del lenguaje.

\* Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

\*\* CONICET

\* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

Correos electrónicos de contacto: vsardi@fahce.unlp.edu.ar / alc.carou@gmail.com / santia-goabel@conicet.gov.ar / andinof58@gmail.com

públicas diversas, en términos jurisdiccionales: una depende de la UNLP y de la Secretaría de Políticas Universitarias y la otra articula con el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) y con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Tal vez nuestra ciudad se haya hecho conocida, en este último tiempo, por el ataque y la vandalización que sufrieron veintiocho instituciones educativas de todos los niveles el 1 de septiembre de 2023, con pintadas y grafitis en contra de la ESI, con mensajes antiderechos, intimidatorios y falsos. Frente a esos hechos, rápidamente los equipos directivos de las escuelas se organizaron con docentes, estudiantes y familias como así también con la Dirección de ESI de la provincia, para repudiar estos hechos violentos e intervenir los mensajes en las paredes en clave de ESI. Esta rápida respuesta y articulación se vincula con cómo en la comunidad educativa de nuestra ciudad existe una conciencia cabal de la importancia de la implementación de la ESI en el sistema educativo. Acaso esa conciencia esté vinculada con el trabajo que se viene desplegando en escuelas e institutos de formación docente y que tiene una clara articulación con la Ley Provincial de ESI N° 14.744, que rige en la Provincia de Buenos Aires desde el año 2015. Asimismo, en este marco, desde el año 2016, en el mes de agosto, en todas las instituciones educativas que dependen de la Dirección General de Cultura y Educación provincial se desarrolla la *Semana de la ESI* que se propone sensibilizar, acompañar a docentes y estudiantes en distintas acciones y actividades y visibilizar la importancia de la ESI con perspectiva de género como derecho humano, tal cual lo establece la Ley Nacional de ESI N° 26.150 y refrenda la ley provincial.

En relación con la formación de docentes en Humanidades y Ciencias Sociales en institutos superiores de formación docente de la Provincia de Buenos Aires, en el marco de la renovación curricular para los profesorados de nivel secundario, en el año 2023 la Dirección Provincial de Educación Superior asume la decisión política de que todos los campos de conocimiento e unidades curriculares estén atravesados por la perspectiva de género y, a su vez, se crea la unidad curricular ESI que se ubica en el área del Campo de la Formación General y que tiene la modalidad de un taller cuatrimestral de dos horas semanales y se ubica en la grilla curricular correspondiente a Primer Año.

Por su parte, en el ámbito universitario, específicamente en la UNLP la implementación de la ESI se anuda con cuestiones controversiales

como la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, los planes de estudios de los profesorado universitarios que no contemplan la creación de espacios curriculares de ESI y su presencia fragmentada y encriptada en una unidad o contenido en algunas asignaturas o en espacios marginales de la formación docente inicial en la universidad. Sin embargo, en las facultades que tienen profesorado de Humanidades y Ciencias Sociales se han creado Áreas de Género que buscan sensibilizar y visibilizar la perspectiva de género al interior de cada institución y en relación con la comunidad educativa como así también aplicar los protocolos contra la violencia de género y acompañar a estudiantes lgbti en vinculación con, por ejemplo, el cambio de nombre en los legajos. Asimismo, desde la sanción de la Ley Micaela N° 27.499, el Consejo Superior de la UNLP mediante la resolución 2303/19 encomendó la capacitación obligatoria en género y violencia de género de equipos directivos, docentes, no docentes y estudiantes de esta casa de estudios. Por otra parte, y no menor, algunas cátedras, docentes y estudiantes vienen motorizando la implementación de la ESI en la universidad, a contrapelo de las resistencias institucionales y, en algunos casos, articulando con políticas de género nacionales o con programas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

## **La ESI en el territorio**

En este apartado, presentaremos las dos experiencias que escogimos para documentar, interpretar y analizar en clave de géneros y sexualidades, teniendo en cuenta cómo se configuró cada propuesta, cuál es su genealogía en el marco de cada institución, en relación con la formación docente inicial y, a su vez, cómo se articula con la política pública.

Por un lado, seleccionamos el Seminario “Perspectivas de género en la intervención profesional” del PTS-UNLP. Este seminario se cursa en los primeros años y funciona como base para la carrera; se dicta de forma presencial en el segundo cuatrimestre -una clase teórica y una clase práctica con modalidad ateneo- con una duración bimestral. La propuesta nace a partir del interés de la profesora Adriana Marconi -recientemente fallecida- quien plantea la creación de este espacio curricular a partir de reconocer la ausencia de una perspectiva de género en la formación de Trabajo Social. Luego, se suma el profesor Germán Rómoli que, junto con

Adriana, motorizan esta experiencia del seminario y, asimismo, elaboran el libro de cátedra *Género y trabajo social. Reflexiones sobre la perspectiva de género en la intervención profesional* (Edulp, 2021) que se constituye en la principal bibliografía del seminario. A su vez, para que esta experiencia de implementación de la transversalización de la perspectiva de género en la formación inicial tenga lugar hay, también, una decisión institucional de la facultad, encarnada en el Área de Género, que acompañó el deseo de la profesora y, luego, articuló y gestionó para que el seminario se pueda dictar.

La cátedra está conformada por una profesora adjunta a cargo, una profesora que cumple funciones como Jefa de Trabajos Prácticos, una profesora ayudante y dos profesoras adscriptas. Durante el desarrollo de nuestro trabajo de campo, el grupo de cursantes estuvo conformado por una población mayoritariamente feminizada de veintidós estudiantes. Algunos profesores en formación ya trabajan en escuelas y otros no. El seminario articula un marco conceptual con la formación docente y con la intervención en territorio desde la teoría crítica del género en clave de derechos humanos, los estudios decoloniales interseccionales y los aportes del giro afectivo. Es, según la mirada de las docentes, la única asignatura en la carrera que trabaja con la perspectiva de género, aunque algunas de las estudiantes entrevistadas dan cuenta de otra situación al reconocer que en el trayecto formativo “otres docentes tienen la perspectiva de género y la llevan adelante en sus prácticas” (Entrevista a Emiliana Gallo, octubre 2023) y que “muchas materias hablaban también de cuestiones de clave de género” (Entrevista a Emiliana Gallo, octubre de 2023).

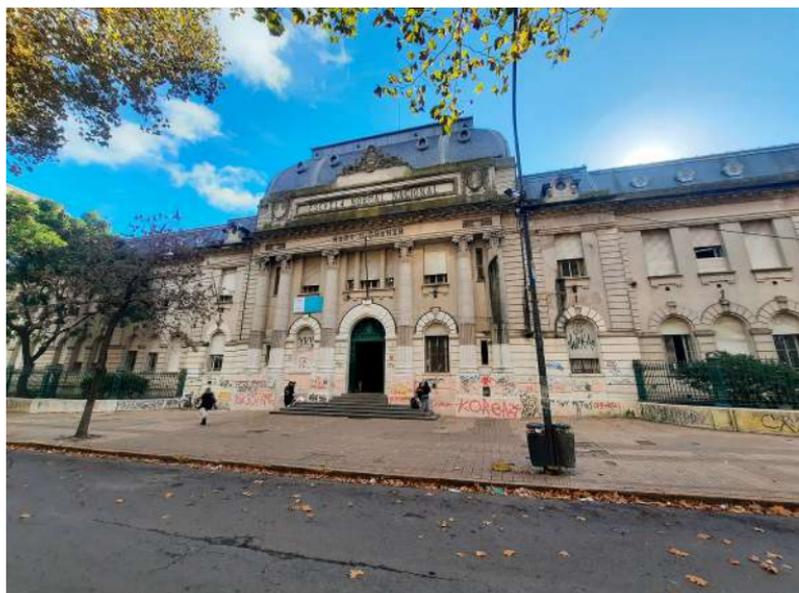


**Imagen 1.** Título: Frente del edificio de la Facultad de Trabajo Social - UNLP.  
Fuente: Ana Carou

La referencia a la ESI figura en el programa del seminario y luego, en el análisis de las intervenciones, observamos que aparece de manera situada, teniendo en cuenta cada contexto en particular y los modos de intervención. La clase práctica con modalidad ateneo apuesta a abordar la reflexión sobre la práctica a partir de casos, donde se identifican situaciones de vulneración de derechos de niños y adolescentes en el ámbito escolar, para analizar y proponer posibles modos de intervención. Allí, se habla de “escuela”, de “territorio”, de “barrio”, de “casa”, de “otras instituciones barriales” en tanto espacios donde se desarrollarán los futuros desempeños laborales de los profesores en formación.

Por otro lado, elegimos una experiencia del ISFD N° 95. Esta institución está emplazada frente a Plaza Moreno, en el centro geográfico de la ciudad de La Plata. El edificio es histórico e imponente. En los turnos mañana y tarde funciona la escuela secundaria Normal N° 1 “Mary Oldstine Graham” que fue fundada en 1888 y está en ese edificio desde su inauguración en 1932. Desde sus inicios fue una única unidad académica hasta que en 1994, producto de la provincialización a partir de la Ley Federal de

Educación N° 24195, la institución se fragmentó en cuatro niveles: inicial N° 967, primario N° 127, secundario N° 32 y superior N° 95.



**Imagen 2.** Título: Frente del edificio del ISFD N° 95. Fuente: Ana Carou

La experiencia de ESI que elegimos registrar en este espacio es la materia “ESI y discapacidad” y está dirigida a estudiantes del Profesorado de Historia de dicho establecimiento. Hasta el año 2015 era un Espacio de Definición Institucional (EDI) donde se daba Folclore y, por demanda principalmente de estudiantes, junto con representantes docentes y directivos, es reemplazado por la ESI; para ello se abre el llamado a concurso y la profesora María Etcheverry, graduada del profesorado en Historia-UNLP, se presenta y queda a cargo de este espacio institucional. Durante los primeros años que funcionó como EDI, la materia se centraba únicamente en la ESI y contaba con una carga horaria de cuatro horas semanales, luego esta se reduce a la mitad y se incorporan los contenidos sobre discapacidad. Desde 2015 hasta el momento de la observación, esta materia fue de carácter anual y se cursó durante el cuarto año de la carrera. Con la implementación del nuevo plan de estudios, la cursada

es cuatrimestral y se realiza durante el primer año. El día que se realizó la observación concurren dieciséis estudiantes del profesorado, que se ubican a los costados del aula, contra la pared, dejando libre el centro y el fondo del aula. En su mayoría tienen más de treinta años, salvo un profesor en formación de más de setenta. Tanto en la observación como en la entrevista, dieron cuenta de o bien haber transitado otras carreras en la Universidad Nacional de La Plata, inconclusas, o bien poseer otros títulos docentes. Esta carrera se cursa en su totalidad a la noche, permitiendo a los profesores en formación trabajar y realizar tareas de cuidado.

### **“Sin redes no hay ESI”**

Las dos experiencias alternativas de ESI que seleccionamos para comentar presentan, como vimos anteriormente, una genealogía, una adscripción institucional y una configuración bien diferenciadas. Sin embargo, en los intercambios y conversaciones que precedieron la escritura de este análisis, registramos que ambas experiencias poseen algunas dimensiones en común que se explicitan, tanto en las observaciones de clases, como en las declaraciones de las varias entrevistas que realizamos a los equipos docentes. Así, determinamos centrarnos en aquellas tres que nos resultan las más significativas dada su contundente recurrencia en el trabajo de campo: las pedagogías feministas, la militancia y la construcción de la ESI. Nos interesa, entonces, desarrollar nuestra interpretación de las dos experiencias de ESI centrándonos en estos tres ejes que, si bien pueden delimitarse, aquí se encontrarán, las más de las veces, en continuas superposiciones y entramados.

El seminario “Perspectivas de género en la intervención profesional” del PTS-UNLP se construye como un espacio pedagógico en clave dialógica, en tanto y en cuanto las clases se despliegan como una constante conversación entre docentes y estudiantes. En este sentido, el abordaje de la perspectiva de género y la ESI se da desde las prácticas situadas, recuperando las voces de los estudiantes, sus trayectorias formativas y sus experiencias en terreno. Así, la propuesta de este espacio curricular se desarrolla desde la construcción comunitaria de los saberes que, como explica Vanesa -Jefa de Trabajos Prácticos-, implica para el equipo docente “pensar que se escuchen los saberes que también traen entre ellos” (Entrevista a Vanesa Vieira, octubre de 2023). Entonces, como también relata

Soledad, la profesora adjunta a cargo de la materia, se sostiene una “construcción de saberes de una manera más colectiva” porque “los estudiantes que tenemos son estudiantes que algunos ya están trabajando en escuelas y otros no, entonces también tenemos esa heterogeneidad de las prácticas y las trayectorias que traen”, lo que les permite “poder reconstruir a través, a partir de eso, digamos; con esos saberes, con esas experiencias que tienen” (Entrevista a Soledad, septiembre de 2023).

Estas experiencias de los estudiantes en los contextos de la práctica se reponen en una articulación con los contenidos teóricos y allí es donde, más explícitamente, emerge la ESI en tanto propuesta pedagógica feminista. Es decir, como explican las profesoras adscriptas, piensan la ESI “como parte de una estrategia de intervención que los estudiantes van armando en una propuesta pedagógica que se basa en relacionar los conceptos con una intervención concreta de una situación que es real y la ESI como una dimensión a mediano - largo plazo de intervención” (Entrevista a Samanta Etcheverry y Consuelo, septiembre de 2023). La propuesta pedagógica, entonces, se ancla en una “localización limitada” y un “conocimiento situado” (Haraway, 1995, p. 327) para, desde allí, pensar la intervención y la conceptualización teórica, recuperando las experiencias de los estudiantes y los saberes apropiados a lo largo de la cursada. Es decir, se propone la articulación entre teoría y práctica de manera situada y acuerpada para construir sentidos a partir de situaciones dilemáticas concretas en los territorios de las prácticas profesionales futuras.

En la experiencia de este seminario, vemos que los estudiantes se ven interpelados en relación con su propia trayectoria formativa dado que la propuesta de la cátedra les invita a reflexionar acerca de sus prácticas y saberes desde una pedagogía transgresora (Britzman, 2002). Señala Nadia, la profesora ayudante: “es muy interesante el seminario porque los estudiantes se permiten mucho esto, ¿no? De cuestionar, de preguntar, de preguntarse, de preguntar a los docentes también” (Entrevista a Nadia Altonaga, octubre de 2023). Más aún, en este sentido, según agrega la profesora a cargo, la cátedra “aporta la pregunta o la posibilidad de llevarse preguntas, no llevarse ninguna certeza o de que se sientan interpelados por eso que aparece como dado, como muy cerradito y muy prolijo bueno, que haya ahí una pregunta de por qué, que no sea una mirada aplicacionista de conceptos no, porque no es esa la idea.” (Entrevista a Soledad, septiembre de 2023). Esta apuesta a la pregunta, al diálogo, a la conversación

que interpela e invita a la reflexión y la problematización se enmarca, claramente, en las propuestas de las pedagogías feministas negras que, como propone bell hooks (2021), buscan desplegar una práctica liberadora en el aula; es decir, hablar, escuchar, suscitar preguntas, interrogantes que generen nuevas preguntas, inquietudes como forma de construir en el aula una comunidad de aprendizaje.

Respecto de la Unidad Curricular “ESI y Discapacidad” en el ISFD N° 95, lo situado, los sujetos y la pregunta como recurso didáctico parecen ser los ejes articuladores de la propuesta didáctica. Según relata la estudiante Yanina Magiolo en una entrevista, el hecho de “acompañar el proceso educativo con nuestra propia vida” es central en estas clases. De esta forma, lo colectivo y comunitario también aparece como algo muy importante para les estudiantes entrevistades:

María [la profesora a cargo de la materia] nos contaba que cada grupo es distinto, entonces lo que abordamos, digamos, también va a ser distinto, ¿no? Yo en ese sentido por ejemplo este año me siento mucho más cómoda con un montón de cuestiones que lo que me había empezado a sentir el año pasado, entonces creo que en ese sentido está bueno. (Entrevista a Nachi González, octubre de 2023)

Esta comodidad es central en tanto en la clase se da lugar a lo íntimo, no solo refiriéndose a experiencias de la intimidad, sino a experiencias vividas, recuperando la biografía escolar de esos sujetos en el aula. Este sentimiento de comodidad es destacable en tanto es un espacio que busca interpelar, cuestionar y cuestionarse, no es la comodidad de reproducir un *status quo*, sino la de poder hablar francamente, desde las propias creencias y experiencias. Así, la profesora relata que se propone;

[...] traer situaciones que les hayan pasado en las prácticas en el aula que no tengan que ver con la enseñanza de la Historia específicamente, sino con todas las otras situaciones que suceden en el aula. Y después si necesitan algún material de trabajo, de Historia y qué sé yo, yo les comparto lo que tengo, pero no es una comunicación digamos [...]. (Entrevista a María Etcheverry, octubre de 2023)

De esta forma, si bien hay un currículum propuesto, los modos de abordarlo son diversos de acuerdo a las distintas trayectorias e intereses.

Como comenta la profesora, en su propuesta didáctica “el hilo conductor es pensar el binomio normalidad/anormalidad y cómo eso se pone en juego en diferentes aspectos, y cómo se construye la normalidad en una escuela”. Es decir, podemos decir con la profesora que hay un interés en reflexionar con les estudiantes desde una pedagogía *queer* (Britzman, 2002; Luhmann, 2018), interpelando lo dado y trabajando desde “la experiencia personal” y, a su vez, como agrega la docente, problematizar cómo “pensar la normalidad, cómo la normalidad es un dispositivo de poder y cómo ese dispositivo de poder también se construye en el aula y con los contenidos.” Y, en ese sentido, abordar la inclusión y la discapacidad a partir de repensar “cómo el capitalismo también genera jerarquías de poder, jerarquías de cuerpos, jerarquías de todo tipo que hacen que se establezcan relaciones de poder y cómo la escuela es un dispositivo de poder.”



**Imagen 3.** Título: Convocatoria vinculada al *Ni una Menos*, hall del primer piso del ISFD N° 95. Fuente: Ana Carou

Para poner en acto esta propuesta didáctica, la profesora parte de reflexionar con los estudiantes acerca de cuál es el vínculo que tienen con lo que se va a trabajar en la clase, cuáles son los prejuicios sobre la discapacidad, qué palabras y representaciones asocian con discapacidad o sexualidad y, a su vez, revisar cómo aprendieron sexualidad en la escuela para, a partir de allí, problematizar que esas experiencias personales son políticas y se dan en un sistema de sexo-género patriarcal. En ese modo de enseñar los contenidos de la materia en el aula busca interpelar a los estudiantes a partir de las preguntas, del diálogo, de la conversación y, a su vez, busca conmover, movilizar, tocar a los estudiantes desde “la ternura, desde los vínculos”. En otras palabras, como dice la profesora María en la entrevista, “creo que sí interpela mucho, lo veo en sus caras, en sus gestos. Incluso en gestos de enojo o de incomodidad con lo que está pasando [...]”.

Estas prácticas van constituyéndose en una pedagogía feminista, según los comentarios de los profesores en formación entrevistados, en tanto y en cuanto se abordan los saberes disciplinares y los saberes de la ESI desde las experiencias, voces y conocimientos de los profesores en formación, como así también se revisa el currículum dado y se problematizan los recorridos formativos de los estudiantes para construir una mirada reflexiva sobre la práctica y sobre sí mismos. Por ejemplo, cuando un estudiante plantea: “con el espacio desaprendo” (Entrevista a Nazareth Galdurralde, octubre de 2023) y a continuación confiesa: “me tengo que medir frente a la ESI”. Podríamos decir que estas experiencias de los estudiantes dan cuenta de los efectos que tiene en ellos la clase de María y cómo les invita a reflexionar, a repensar el lugar que ocupan en el intercambio en el aula. Por un lado, es interesante cómo aparece, podríamos decir en clave decolonial (Walsh, 2013), la revisión de los saberes aprendidos a lo largo de la formación inicial y la conciencia de cómo esta propuesta pedagógica desestabiliza las certezas del currículum, la creencia de que los saberes son neutrales, como veremos más adelante. La potencia del concepto de “desaprender” da cuenta de la arraigada materialidad que tienen los saberes generizados sobre las corporalidades y cómo el trabajo más arduo se enfoca, no tanto en aprender lo nuevo, sino en cuestionar lo naturalizado.

Esto lo vemos con el caso de Nazareth Galdurralde, uno de los profesores en formación, que explicita en la entrevista que tiene cuarenta y un años y siente que la edad influye a la hora de participar en la clase. En la experiencia de este profesor en formación observamos cierta incomo-

didad que se hace evidente en los titubeos, en la búsqueda de los términos más apropiados, en la revisión de la propia formación. Ahora bien, podríamos decir que esta referencia a sus cuarenta y un años no tendría que ver con una perspectiva edadista, sino con haber transitado, según él mismo reconoce, una formación sin ESI. Una pregunta que nos provoca esta experiencia, junto con los profesores en formación, es: ¿cómo enseñar con perspectiva de género habiendo tenido una formación, más allá de esta materia, sin perspectiva de género? ¿Cómo se configura y reconfigura la formación docente a partir de la revisión de la propia trayectoria formativa y las experiencias personales que son, claramente, políticas?

A diferencia de Nazareth, las dos estudiantes entrevistadas Nachi González y Yanina Magiolo, además de pronunciarse “cómodas” con el espacio, aportan una noción teórica que las interpeló no solo al interior de la materia sino a sus formaciones como futuras docentes. Se trata del concepto de “arquetipo viril”, de Amparo Moreno (1987), el cual critica al “sujeto de la historia, hombre blanco, clase alta, heterosexual”. Al parecer, esta noción desestabilizó los modos en que fueron enseñados los recortes historiográficos que habían leído hasta entonces en la carrera. Esta interpelación, propia de las epistemologías feministas y de la ESI en tanto mirada de género, se condensa, por ejemplo, en este concepto que trajeron las estudiantes a la entrevista. Dicho de otro modo, la perspectiva feminista de María sobre la enseñanza de la Historia, al parecer, desestabilizó -incomodó- el corpus de conocimientos sobre historiografía apropiados hasta el momento por ellas.

El par comodidad/incomodidad nos resulta vertebrador de las experiencias relevadas. Tanto la profesora del curso como las estudiantes entrevistadas dan cuenta de una ESI que encarnó en los cuerpos y saberes (Sardi, 2019) de esta materia y más allá de ella. Por ejemplo, al finalizar la entrevista a las estudiantes, una de las profesoras en formación que había tomado un curso en FinEs<sup>2</sup> comenta:

Y bueno, y con lo de la ESI es todo el tiempo, ya que es mi espacio. [Se ríe] Y puedo, digo, hacer lo que quiera digamos en ese sentido. Me siento

---

2 El plan FinEs es un programa de terminalidad de la escuela primaria y secundaria que se creó en el año 2008 en el Ministerio de Educación de la Nación, como parte de una política educativa de ampliación de derechos educativos para personas mayores de 18 años que no pudieron acceder o finalizar sus estudios.

mucho más cómoda y libre que en prácticas así que todo el tiempo estoy, bueno, tratando de tener esa perspectiva que sea bien transversal, o más transversal. (Entrevista a Nachi González, octubre de 2023)

Si analizamos en profundidad esta cita, hallamos, al menos, dos dimensiones respecto a la apropiación de esta propuesta en este espacio por parte de la profesora en formación: la ESI como espacio de libertad y de comodidad y, ligado con esto, los efectos de la transversalidad como condición fundante de esta perspectiva. En efecto, la profesora en formación da cuenta de cómo los modos de intervenir de la profesora del curso en ese espacio alcanzan a toda la materia, una descripción de totalidad que hace de “ESI y discapacidad” un lugar atravesado por completo (saberes, prácticas y sujetos) por la perspectiva de género. Este aspecto trae, desde la voz de esta profesora en formación, la diferenciación con otros espacios, por ejemplo el de las prácticas docentes (“me siento mucho más cómoda y libre que en prácticas”). Así, la falta de comodidad y libertad, al menos en parte de ellas, parece adjetivar a otras materias de la carrera: ¿qué es lo que le falta a esos otros espacios? ¿A qué sentires no dan lugar? ¿De qué manera la ESI involucra a todes y otros espacios no? Una respuesta posible la aporta la propia estudiante: “tener esa perspectiva que sea transversal, o más transversal”.

Vemos cómo el carácter transversal de la ESI se pone bajo la lupa respecto a qué materias la implementan y cuáles no. Y no solo eso, porque la profesora en formación comienza su respuesta dando cuenta de uno de los efectos de la transversalidad de la perspectiva: la apropiación del espacio (“mi espacio”). Resulta interesante el modo en que esta materia se encarna en estos cuerpos que se identifican con los modos de enseñar y se apropian del espacio en su totalidad.

Nos preguntamos ante estos efectos sobre los profesores en formación ¿qué identidades docentes se interpelan y se construyen desde la especificidad de la ESI en este espacio curricular? Por ejemplo, en una de las entrevistas realizadas Yanina, una de las estudiantes, discute la noción de “docente guía” luego de una pregunta de uno de los entrevistadores, cuando advierte que ella usa el verbo “acompañar” para referirse a los modos de dar clases de la profesora:

[...] a mí me es conflictivo a la hora de usarla, pero esto es personal, por ejemplo porque no quiero que se relacione con guiar. Estoy media peleada

o conflictuada a la hora de ser un guía, porque siento que eso es que vos dirigís o de alguna forma señalás por dónde debe ir el estudiante, y por eso se confunde pero yo siento que acompañar o no... (Entrevista a Yanina Magiolo, octubre de 2023)

Como vemos la profesora en formación diferencia entre guía y acompañante porque se enmarca en la mirada crítica feminista ya desarrollada. Este conflicto cuestiona la asimetría docente/alumne y horizontaliza la relación pedagógica a partir del verbo “acompañar” es decir, ir a la par, construir con les otras, complementar. En cambio, “guiar” nos conduce a sentidos más asimétricos: alguien, que sabe el camino o el destino, orienta o dirige a quien no lo sabe y debe ser conducido. Esta distinción se presenta a la vez, para la estudiante, como sumamente productiva a la hora de imaginarse docente (“Lo que a mi me gustaría es que el proceso sea individual y personal de cada estudiante siempre” (Entrevista a Yanina Magiolo octubre de 2023)). Es decir, una docente que acompaña a sus estudiantes desde una experiencia epistémica como señalamos más arriba.

¿De qué modos, la decisión de acompañar en la construcción de conocimientos involucra los saberes de la experiencia tanto de les docentes como de les estudiantes? Respuesta que parece hallarse en la ESI en tanto perspectiva que cuestiona las relaciones de poder en sentido amplio, no sólo sobre los puntos de vista de la producción de conocimiento científico androcéntrico sino también sobre los modos de relacionarnos, docente y estudiantes, en torno a los saberes. De esto, esta estudiante está dando cuenta a la hora de repensar su vínculo pedagógico a futuro.

A raíz de este análisis, entonces, también nos preguntamos: ¿cómo estas estudiantes se sienten cómodas en unas clases en donde lo que se propone es la incomodidad? ¿De qué manera, este espacio atravesado por la ESI, trasciende las fronteras de los contenidos a enseñar y se encarna en los cuerpos más allá del instituto? ¿De qué manera María, la profesora del espacio curricular, interpeló a les estudiantes desde una docencia corporizada, es decir, donde los cuerpos están presentes y enteros (hooks, 2021) en la escena del aula?

Algunas respuestas a estos interrogantes pueden encontrarse al advertir que este espacio curricular en el ISFD N° 95 se nutre de un enfoque genealógico en tanto y en cuanto la profesora inscribe la ESI dentro de las políticas de inclusión y aborda los conceptos de discapacidad en relación

con los movimientos sociales de liberación sexual y los movimientos sociales sobre la discapacidad, como puntualiza en la entrevista realizada. Y, a su vez, es enfática en relación a cómo abordar la ESI desde la integralidad pero partiendo de las experiencias de los sujetos, de sus vivencias, sentires, emociones. Como plantea en la entrevista se trata de “ver qué nos pasa con los cuerpos, qué nos pasa con la afectividad, qué nos pasa con la diversidad y la disidencia sexual, y qué otras cosas circulan en ese aula que no es la que nos enseñan” (Entrevista a María Etcheverry, octubre de 2023).

Como observamos, entonces, en las dos experiencias alternativas de ESI seleccionadas, la ESI con perspectiva de género se presenta como una apuesta a que los estudiantes puedan repensar sus propias creencias, posicionamientos y sentires y, asimismo, revisar sus prácticas y trayectorias educativas y vitales en clave generizada. Como comenta una estudiante del seminario del PTS-UNLP, se propone una revisión que permite desplegar una múltiple reflexión; verse en perspectiva, identificar las contradicciones que se habitan, reconocer cómo las relaciones institucionales tienen que ver con relaciones de poder (Entrevista a Nair Ale, octubre de 2023). Se trata, por lo tanto, de proyectar la mirada sobre la propia subjetividad y, al mismo tiempo, indagar las múltiples relaciones sociales que nos atraviesan desde nuestras identidades y múltiples adscripciones en el mundo reconociendo que la dimensión sexogenerizada resulta vital para poner de relieve las desigualdades que se manifiestan en dichas relaciones.



**Imagen 4.** Título: Vista desde el patio central, Facultad de Trabajo Social - UNLP. Fuente: Ana Carou

Este ejercicio crítico desde la ESI con perspectiva de género es el punto de partida de la propuesta pedagógica del seminario. Como explica la profesora a cargo:

Laburamos eso porque entendemos que los estudiantes vienen con diferentes trayectorias y laburamos también desde pensar que todos tenemos una perspectiva de género y que la apuesta que hacemos con este seminario es que esa perspectiva sea crítica en función de garantizar derechos de las personas con las que vamos a trabajar o construir espacios más democráticos en los espacios en los que estamos. (Entrevista a Soledad, septiembre de 2023)

Así, en el seminario la ESI se trabaja “todo el tiempo”, desde y en el terreno. En palabras de la profesora a cargo, se trata de abordar la perspectiva de género no solo desde los contenidos, sino que “es algo que se está revisando siempre, incluso con las nuevas normativas, o sea, es algo contextual, digamos que no está cerrado. Hay una apertura continua”. Y agrega:

[...] obviamente hay un recorrido quizás más o textual o histórico, de cuáles fueron aquellas políticas, pero bueno, cómo también se fueron cambiando y se fueron creando, no solo por el contexto social y político, sino también por los movimientos y pensar ahí movimientos estudiantiles, los feminismos en todas las instituciones, en las escuelas. Hay una articulación entre espacio curricular y militancia de alguna manera también. (Entrevista a Soledad, septiembre de 2023)

Aquí, vemos que se amplía la propuesta pedagógica y epistémica del seminario implicando o imbricando a la militancia; es decir, la reelaboración situada de la ESI y la transversalización de la perspectiva de género en el seminario se potencia con la problematización del entramado entre militancia y academia y entre política pública, universidad y militancia. De esta manera, podemos ver que, como comenta una de las estudiantes, “sin redes no se puede” (Entrevista a Nair Ale, octubre de 2023), en el sentido de que la ESI con perspectiva de género apuesta a la configuración de tramas interconectadas entre los sujetos, territorios e instancias institucionales diversas. Una relación que, si bien se vio obstaculizada por la falta

de presupuesto destinado específicamente a la formación desde la ESI y la perspectiva de género, logró mantenerse gracias a la implementación de las políticas públicas vigentes vinculadas con los derechos de las mujeres y las diversidades. Nos cuentan las profesoras adscriptas:

Hubo un par de años que en el curso de ingreso se daba perspectiva de género, como era necesaria esa formación en el curso de ingreso. Se pensó como una propuesta pedagógica para los estudiantes [...] todas las facultades les pagaban a quienes iban a formar con perspectiva de género a primero, segundo. Acá, por ejemplo, se permitió hasta cuarto año. Una de las compañeras que está en el seminario era la que daba esas formaciones. Las daba en otras facultades porque la llamaron y todas las facultades pagaban menos que la de Trabajo Social. Y ahí se cortó. Después se reactiva un poco en el 2020 porque en el 2019 el Rectorado adhiere a la Ley Micaela de implementación en el ámbito universitario, y eso aviva un poco y se empieza de vuelta a pensar en la perspectiva de género, la ESI como instrumento. (Entrevista a Samanta Etcheverry y Consuelo, septiembre de 2023)

Esta experiencia de ESI, entonces, nos acerca a la potencia de la articulación entre el ámbito académico, la militancia feminista y las políticas de Estado. Más específicamente, nos permite observar, cómo la militancia de un grupo de docentes pudo transformar una realidad educativa que se modificó, también, debido a la implementación de un plexo normativo que tiene como objetivo la conformación y el fortalecimiento de instituciones educativas atravesadas por una perspectiva de género y derechos.

Según nos cuentan sus relatos, la militancia feminista de las docentes del seminario está vinculada a sus trayectorias de vida y son recorridos que, en varios casos, fueron iniciados en ámbitos no académicos. Por ejemplo, la profesora a cargo nos cuenta que, en un principio, militó en “espacios no formales en educación” y que, desde allí, su militancia se prolongó hacia los espacios educativos formales que transitó durante sus estudios de grado y de posgrado y debido, también, a su práctica laboral en espacios de salud y educación. Los casos de las profesoras adscriptas son similares, dado que sus militancias comenzaron también en espacios no formales donde fueron formándose y aprendiendo sobre la perspectiva de género y la ESI. De esta manera, su tránsito por diferentes espacios de re-

unión y de organización territorial, charlas entre compañeras, encuentros y lecturas fueron, con el tiempo, potenciando sus saberes y fortaleciendo sus luchas hacia el interior del ámbito académico. Una de ellas nos cuenta:

Empezamos a pinchar un poco con la perspectiva de géneros en la facultad, como que se dio todo un proceso de lucha al interior de la cátedra. Como éramos un movimiento grande de estudiantes mujeres, queremos ir al Encuentro... Como un montón de cuestiones que se fueron juntando y como que la perspectiva de género la fuimos aprendiendo nosotras a través de nuestra militancia, forzando de alguna manera a las cátedras a que introdujeran perspectiva de género, luchando por ir al Encuentro, encontrándonos entre nosotras y transitando espacios de formación. (Entrevista a Samanta Etcheverry, septiembre de 2023)

Vemos, entonces, en qué sentido el compromiso político de esta docente, junto con el de sus compañeras, las llevó a desplegar acciones transformadoras que potenciaron la transversalización de la perspectiva de género y la ESI, en un movimiento que va desde afuera y hacia el interior del espacio académico. En definitiva, desde la experiencia de este seminario, podemos dar cuenta de cómo la militancia feminista ha ido nutriendo el deseo de las docentes de que las diferentes dimensiones relacionadas con la perspectiva de género y la ESI se vuelvan explícitas en el curriculum de la carrera del profesorado.

Asimismo, ya mencionamos cómo, en el proceso de transversalización de la perspectiva de género y la ESI, tiene un papel importante la disposición del sistema legislativo, más específicamente, la articulación entre la Ley Micaela, la Ley Nacional de ESI y la Ley Provincial de ESI. Así, se hace efectiva una práctica docente atenta a los condicionamientos vinculados al género y las sexualidades y, en este sentido, dispuesta a llevar a cabo la revisión del marco epistemológico de la propuesta formativa desde un posicionamiento disruptivo respecto de los supuestos teóricos dominantes. En relación con esto, la profesora a cargo nos comenta que en el seminario abordan la perspectiva de género crítica, la perspectiva de la diversidad y la perspectiva de los afectos o el “giro afectivo” y que, “si bien hay algo chiquito que está en el libro de cátedra, empezamos a incorporar otros materiales y la apuesta también es un poco a eso, porque venimos discu-

tiendo con compañeros de otras universidades cómo pensar la formación también desde ahí” (Entrevista a Soledad, septiembre de 2023).



**Imagen 5.** Título: Ala de aulas del primer piso, Facultad de Trabajo Social - UNLP. Fuente: Ana Carou

La incorporación de estas líneas teóricas afines a la propuesta de la ESI con perspectiva de género y de algunas categorías teóricas asociadas -la de interseccionalidad, una de las más mencionadas- define, como ya vimos, una pedagogía contra la normalización pero, también, dispone el campo para problematizar los modos usuales de construcción del conocimiento, las teorías relevantes en dicho proceso y los saberes que allí se ponen en juego con el objetivo último de brindar “otra mirada de pensar el trabajo y la intervención en los espacios educativos en las escuelas o en formación incluso superior” (Entrevista a Soledad, septiembre de 2023).

En este sentido, desde la propuesta del seminario, se espera que la ESI se transversalice también en las futuras prácticas docentes e intervenciones profesionales de les estudiantes. Como recuperan varias de las profesoras entrevistadas, el valor del seminario y su especial aporte tiene que ver con proporcionar las herramientas para pensar estrategias de intervención desde los lineamientos de la ESI con perspectiva de género y derechos: “¿qué sostiene la ESI?”, “¿qué nos trae la ESI?”, ¿qué nos permite la ESI?” son algunas de las preguntas que las docentes despliegan en sus clases. Así, por ejemplo, al abordar un caso de abuso a un estudiante de primaria, se conversan modos de intervención atentos a los mandatos, las desigualdades y las violencias de género. El caso en cuestión que se presenta a les estudiantes trata de una situación de abuso sufrida por un niño de parte de un vecino que lo cuida mientras su madre trabaja. La madre expresa “terror” de que el padre, que ya cuenta con una denuncia por violencia de género, quiera “sacárselo” (Material de cátedra, 2023). Debido a esta situación, el niño no asiste a la escuela.

En principio, las propuestas de intervención de les estudiantes consideran el trabajo que puede hacerse a nivel distrital, articulando el trabajo del Equipo de Orientación Escolar con el de equipos externos a la escuela. Se mencionan, específicamente, los centros de día porque allí se trabaja sin la denuncia y esto resulta clave para el resguardo de la mujer dado que “la denuncia muchas veces trae aparejadas violencias contra la madre” (Registro de observación de clase, agosto de 2023). Por otro lado, se discuten posibilidades en torno a la figura del padre y allí surgen interrogantes acerca de su inclusión; si es posible contar con su participación “para sacarle presión a la mujer” porque “siempre se aborda a la madre” (Registro de observación de clase, agosto de 2023) y si es conveniente o no involucrarlo, dada la nueva denuncia que la madre debería hacer pero

no puede porque “no tiene plata para costear esos gastos” (Material de cátedra, 2023). ¿Se puede trabajar con el padre? ¿Está preparada la madre para la denuncia? ¿Cómo evitar que el niño siga expuesto a su agresor? ¿Cómo puede intervenir la escuela en todo esto? Así, estudiantes y docentes se preguntan cómo garantizar los derechos del niño, así como los de su madre, desde una mirada atenta a las desigualdades de género y de clase, los mandatos vinculados con la maternidad y las violencias sistemáticas de género. Frente a todo esto, surgen posibilidades de intervención pero, también, la preocupación sobre cómo garantizar un abordaje profesional desde la ESI cuando “es muy difícil encontrar equipos formados en género” (Registro de observación de clase, agosto de 2023).

Lo que aquí vemos, entonces, es que las preguntas que la ESI habilita y que se reivindican desde este seminario tienen que ver con la apropiación de modos de intervención profesional que puedan garantizar los derechos de las personas; modos inclusivos, afectuosos, justos, respetuosos de la pluralidad y de los diversos modos de vida. Son, en definitiva, las preguntas que nos permiten abrir el debate acerca de la relevancia de la ESI en tanto política pública educativa y que evidencian, como mencionamos al comienzo de este capítulo, la conciencia que actualmente existe en muchas instituciones educativas acerca de la importancia de su implementación y transversalización en los espacios de formación docente de nuestro territorio.

De la misma forma que señala el equipo de cátedra del seminario PTS-UNLP, María -le docente del ISFD N°95- encuentra en la militancia sus primeras experiencias de formación en género en tanto la perspectiva de género, para el momento de su graduación, no había sido incorporada al Profesorado de Historia-UNLP. No se trataba de espacios feministas, sino de espacios de militancia política -la agrupación Surcos- en donde surgía la necesidad de incorporar una mirada generizada en tanto la identidad de María como lesbiana no binaria estaba siendo invisibilizada y así, por iniciativa de la docente, surgen espacios de formación de género en ese marco.

Vemos, entonces que, como en el caso de la experiencia del seminario del PTS-UNLP, la militancia de esta docente es aquello que funda la centralidad de la transversalización de la ESI con perspectiva de género en la materia “ESI y discapacidad”, específicamente, a la hora de abordar

la enseñanza de la Historia desde las escuelas secundarias y la propia formación docente.

Esta focalización en la ESI permite pensar las intervenciones en terreno en términos de la política pública educativa. Es decir, pensar la ESI no solo desde lo curricular sino también desde lo pedagógico; a partir de la problematización de los modos de intervención docente en terreno en las prácticas de enseñanza y teniendo en cuenta los futuros desempeños laborales de los profesores en formación. La docente señala en la entrevista que prefiere no trabajar conceptos abstractos sino “conceptos [...] con situaciones concretas que les pasan a ellos en el aula, que es “cómo hago para resolver esta situación”, o “me sentí incómoda con esto, qué hago con aquello” (Entrevista a María Etcheverry, octubre de 2023). De esta forma, la ESI es trabajada como una forma de intervenir y el trabajo docente es pensado más allá del dictado de contenido:

Hemos charlado muchas veces qué hacer en situaciones conflictivas, o sea qué herramientas tenemos como docentes para no sé, la de escucha, alguien te dice que sufrió un abuso, qué hacer, o quienes ya son docentes también cuentan sus experiencias como docentes y pensar también las diferencias en las distintas instituciones educativas, de cómo cambian las lógicas, de qué cuidados hay que tener en determinados lugares, porque dar ESI también es riesgoso y lo va a ser más... (Entrevista a María Etcheverry, octubre de 2023)

La pregunta que se abre a partir de esta cita es qué sería intervenir en situaciones conflictivas desde la ESI, qué lugar tienen los conflictos en las clases, en este caso de Historia. En definitiva, cómo constituir los emergentes de género como una experiencia relacionada con el saber pensando en estudiantes que serán docentes o que ya están dando sus primeras clases. Y, a su vez, desplegar en las clases de formación docente la reflexión acerca de la existencia de discursos antiderechos<sup>3</sup> en las institu-

---

3 Con discursos antiderechos nos referimos a discursos de odio, juicios morales, discursos contra los derechos sexuales y reproductivos y del colectivo lgbti+ que comenzaron a circular desde la primera década de este siglo en la sociedad civil, en medios de comunicación masiva, en organizaciones religiosas y políticas. Estos discursos -que se presentan, por ejemplo, desde el movimiento “Con mis hijos no te metas” (Perú y Argentina), la convocatoria a “eliminar la ideología de géne-

ciones educativas y cómo enseñar desde el cuidado colectivo de docentes y estudiantes.

Esta enseñanza desde el cuidado, la escucha atenta y la validación de las experiencias personales está fuertemente arraigada en una pedagogía feminista. Una dimensión que también encontramos vinculada al recorrido formativo de la docente. Así, en la entrevista semiestructurada que se le realizó, ella se define como autodidacta, eludiendo sacar a relucir un currículum o una lista de autores y autoras que hablen por ella. Cuando se le pregunta a María qué entiende por autodidacta, responde lo siguiente:

Sentarme a leer, pensar, compartir, conversar y la vida misma. O sea, no... Hice un año de una especialización en Humanidades pero la dejé, entregué un solo trabajo, que era de Especialización en géneros y sexualidades pero no me gustó, era muy teórico y yo estaba buscando otro tipo de dinámicas. Y después hice un montón de talleres, cursos, hice cursos con val flores, con cursos de INFoD, virtuales, presenciales, de todo, pero mi acercamiento inicial a la ESI en realidad coincide con un momento específico de mi vida que es cuando salgo del closet en el espacio de la militancia, que no fue fácil. Y eso... (Entrevista a María Etcheverry, octubre de 2023)

---

ro” en el sistema educativo (Paraguay), las discusiones parlamentarias para retirar materiales educativos con perspectiva de género (Brasil), la difusión de *fake news* sobre la ESI- refuerzan la misoginia, el cisexismo, el machismo y promueven las violencias contra las mujeres y cuerpos feminizados como así también buscan desestimar y eliminar las políticas públicas en relación con la ESI con perspectiva de género y como derecho humano.



**Imagen 6.** Título: Ala de aulas del primer piso, ISFD N° 95.

Fuente: Ana Carou

En esta propuesta pedagógica feminista no hay lugar para la construcción teórica de una “clase ideal” porque siempre se apunta a personas reales y experiencias situadas. Por ejemplo, en la clase observada, pudimos

ver cómo un profesor en formación insistía en pensar desde la categoría “clase ideal”, cuando María le responde: “No entiendo tu pregunta, ¿cuáles son nuestras expectativas de esta clase? no existe más la clase magistral.” (Registro de observación de clase, septiembre de 2023). Si bien es cierto que el formato de clase magistral sigue vigente en ámbitos de la educación superior, acá la docente se refiere al formato de clase magistral en la escuela secundaria y en el marco de esa clase, en donde se proponen, desde la ESI, clases con perspectiva de género y, en este sentido, no capacitistas.

Por ejemplo, para trabajar la dimensión de la discapacidad, se les pidió a los profesores en formación que digan palabras que conozcan con las que se hayan nombrado a las personas con discapacidad. Aparecieron los siguientes términos: “retardado, retrasado mental, mentecato, anormal, mogólico, idiota, ser de luz” (Registro de observación de clase, septiembre de 2023). A partir de estas palabras, la docente fue identificando paradigmas como el Modelo Prescendencia o la romantización detrás de nombrarles “ser de luz”. Esta reflexión sobre los modos de nombrar construye una visión retrospectiva de las cosas que escuchamos y, en algunos casos, reproducimos, para pensar hacia el futuro, en distintos modos de ser docente, en las palabras que van a usar y en las intervenciones que pueden hacer.

Esta mirada crítica y feminista que atraviesa las experiencias de los profesores en formación en esta materia abre una lente sobre el presente de sus prácticas, como podemos observar en la siguiente cita:

No sé, por ejemplo yo ahora en las prácticas di, tuve que dar gobiernos radicales y hablar de la Ley Sáenz Peña, y cuando observé la clase el profe decía que el voto ahora era secreto, obligatorio y universal, yo me quedé tipo esperando “bueno, decí que las mujeres no votaban y que no todos los hombres votaban”, porque los hombres con discapacidad tampoco votaban porque el padrón estaba. (Entrevista a Nachi González, octubre 2023)

Este detalle en el que se detiene la profesora en formación da cuenta del modo en que se indagaron los contenidos historiográficos en el espacio de la materia. Es decir, cuando va a observar al profesor de la escuela co-formadora, ella construye una lupa sobre los límites epistemológicos de la exposición del profesor en terreno: ¿qué no dice respecto al voto? De alguna manera, esta profesora en formación está detectando la cons-

trucción de ignorancias como formas del saber. Es decir, de qué manera el profesor al transmitir un conocimiento está construyendo otro que queda velado, el del no voto de mujeres y, a su vez, de varones con discapacidad. Esta postura crítica frente a la observación resulta relevante porque este cuestionamiento a los modos de presentación del conocimiento del profesor adquieren un matiz performativo. Es decir, la observación no está solo pensada como una instancia burocrática y neutra sino como un registro activo del aula donde ella haría sus prácticas. El imperativo “decí” da cuenta de esa incomodidad ante la invisibilización de las mujeres en esta categoría de universal. Por eso la estudiante comenta que cuando se pone al frente de la clase interviene haciendo hincapié en esto: “Entonces bueno, él no lo dijo pero cuando a mí me tocó retomar el tema no paré de decirlo. [Se ríe] Y después volví a preguntar “¿y quiénes no votaban?” (Entrevista a Nachi González, 5/10/2023). La profesora en formación interviene desde la pregunta. Repone esos saberes plurales (Palermo, 2014) que quedaron por fuera de la enseñanza del profesor a cargo. Vemos cómo los efectos de la pedagogía feminista construida por la profesora de la materia en el espacio del instituto se traducen en una indagación crítica y epistemológica sobre las prácticas en terreno, sobre la instancia de observación y sobre los modos de intervenir en el aula de escuela secundaria.

Observamos otro ejemplo de cómo esta experiencia de ESI se despliega desde los postulados de la pedagogía feminista en los comentarios del otro profesor en formación entrevistado:

A mí también, en las prácticas me tocó hablar de los borbones y en ningún momento hablaban de mujeres o de los invisibilizados. Siempre hablaban de los borbones y los jesuitas, y solamente el manual que me daba la profesora incluso hablaba bien de los jesuitas, hasta que bueno, yo empecé a hablar y les comenté, como dijo Nachi, me salió decirles que... Bueno, les di otro a donde decía que los jesuitas explotaban también a los nativos, y que los jesuitas usaban a los nativos para trabajar y para su propio comercio, y también eh nombré a las mujeres en el sentido de les di textos de Micaela Bastidas, quién era Micaela Bastidas, que es la de la independencia, la propulsora de la independencia de toda Latinoamérica vendría a ser. (Entrevista a Nazareth Galdurralde, 10/5/2023)

Vemos cómo en la misma línea de la profesora en formación anterior este estudiante también observa los límites del saber a enseñar, es decir, cómo la presentación de los jesuitas y los borbones deja afuera otros sujetos históricos. Una vez más, estas miradas sobre las epistemes faltantes ponen en evidencia los puntos de vista masculinistas de la producción de conocimiento científico occidental que permea los manuales y los saberes disciplinares de la formación docente. El cambio de mirada sobre la disciplina y su enseñanza, que señala en la cita la profesora en formación, Nachi González, da cuenta de un cambio de perspectiva a partir del paso por la materia “ESI y discapacidad” del ISFD N° 95. Aparece un cuestionamiento de las bases epistemológicas de la disciplina Historia, tomando el manual como única referencia irrefutable en el aula para incorporar la voz de Micaela Bastidas. El entusiasmo de Nachi al compartir esta escena da cuenta de una apropiación de la perspectiva de ESI y derechos humanos, entendiendo a las clases de Historia de la escuela secundaria como un espacio político en disputa donde se construyen sentidos.

En suma, podemos señalar en estos pasajes de entrevistas a profesores en formación cómo la instancia de imaginar las prácticas docentes se articula con la tarea de construir una genealogía respecto a los saberes del espacio “ESI y discapacidad”. Es decir, cómo las voces de los profesores en formación recuperadas en este artículo dan cuenta no solo de las prácticas docentes en las escuelas co-formadoras sino también de cómo ellos se imaginan sus futuros laborales desde una mirada crítica hacia los modos de enseñar Historia en la escuela secundaria.

## **Revisiones, desafíos y proyecciones**

En este capítulo hemos analizado dos experiencias en la formación de profesoras en Humanidades y Ciencias Sociales, en una institución universitaria -PTS-UNLP- y en un instituto superior de formación docente -ISFD N° 95- ubicados en la ciudad de La Plata. A lo largo del recorrido del texto nos propusimos analizar cómo se despliegan las prácticas de enseñanza y aprendizaje en cada caso y cuáles son los núcleos problemáticos para inscribirlas como experiencias alternativas de reelaboración situada de la ESI.

Por un lado, en las dos propuestas pedagógicas se busca problematizar la ESI en tanto proyecto político, pedagógico y epistémico que promueve

la reflexión sobre la propia trayectoria formativa y, a su vez, invita a imaginar los futuros desempeños laborales de los profesores en formación en escuelas donde, a su vez, también se despliegue la ESI en clave de género. Por otra parte, en el análisis de las experiencias seleccionadas se observa cómo la militancia de los docentes de los espacios curriculares permea sus prácticas docentes y, a su vez, cómo la participación política de los estudiantes motoriza la puesta en acto de la ESI con perspectiva de género en las dos instituciones. A su vez, como vimos en el capítulo, las dos propuestas apuestan a construir en el aula una comunidad de aprendizaje en tanto configuración de la clase desde el diálogo de saberes y la puesta en valor de la experiencia de los estudiantes de manera tal que podemos inscribirlas en prácticas pedagógicas feministas y antinormalizadoras. Y, por último, la puesta en acto de la ESI y la transversalización de la perspectiva de género, en las dos experiencias, se organiza a partir de la revisión de los saberes específicos de las disciplinas de referencia y la puesta en crisis de los contenidos del currículum en clave sexuada.

La experiencia relevada del PTS-UNLP nos plantea un importante desafío vinculado con el abordaje de la ESI en la formación inicial y, específicamente, con cómo la ESI finalmente se despliega en los espacios de desempeño laboral de los distintos territorios. Una reflexión que compartimos con el equipo del seminario es cómo los profesionales pueden llevar a cabo sus intervenciones en los ámbitos educativos desde la ESI cuando en las instituciones, usualmente, no hay equipos formados desde una perspectiva de género que puedan acompañar. La experiencia de este seminario nos revela lo vital que es la mirada feminista y de género para intervenir frente a los emergentes y asistir a quienes se encuentran en situaciones de vulneración de derechos. Ahora bien, ¿qué estrategias desplegar? ¿Qué tramas construir? ¿Con quiénes? ¿Cómo hacer concretas las acciones? ¿Cómo pensar la organización interinstitucional?

Respecto a la experiencia en el ISFD 95 nos encontramos con el obstáculo o la dificultad de pensar la formación de docentes en la que solo hay un espacio curricular destinado a la ESI atomizado respecto del resto de la formación. Esta falta de articulación con otros espacios curriculares se plantea, desde el punto de vista de los estudiantes, como parte de la mirada a construir sobre sus trayectorias académicas y sus futuros laborales. El espacio curricular “ESI y discapacidad” logró, en los profesores en formación entrevistados, instalar la pregunta sobre los saberes disciplinares, cómo

fueron abordados en la carrera y cómo se posicionarían ellos a la hora de dar clases en terreno. En este sentido, queremos significar que, pese a la atomización relevada, el posicionamiento desde las pedagogías feministas de la profesora a cargo de la materia, produjo efectos que encarnaron en les estudiantes que derivaron en distintas apropiaciones de la ESI. Dicho esto, nos preguntamos ¿cómo imaginar la formación docente a pesar de la ausencia de transversalización de la ESI?

En definitiva, nos seguimos encontrando frente al conocido desafío de cómo construir y potenciar la transversalización de la ESI con perspectiva de género en la formación docente, las escuelas y los espacios educativos. Y, en relación con esto, el desafío más grande aún de pensar formas de resistencia en este presente tan complejo: modos de sostener las redes, de expandir las militancias, de hacerle frente al desfinanciamiento educativo y de luchar contra los constantes discursos de odio que promueven la desinformación acerca de la ESI y avalan un enorme retroceso en materia de género y derechos.

## **Bibliografía**

- Britzman, Deborah. (2016). *¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto*. Revista de Educación, (9), pp. 13-34.
- Haraway, Donna. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid: Cátedra.
- hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir*. Madrid: Capitán Swing.
- Luhmann, Susanne. [1998] (2018) *¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? o La pedagogía es una cosa bastante cuir*. En *Pedagogías transgresoras II* (pp. 39-66). Córdoba: Bocavulvaria.
- Sardi, Valeria. (2019). *Escrito en los cuerpos*. Buenos Aires: GEU.





## **Brotos de ESI en territorio árido:** experiencias de formación docente que disputan lo instituido<sup>1</sup>

Mercedes Barischetti\*

Colaboradora: María Pía Cartechini †

**P**ara contextualizar las experiencias que se presentan en este capítulo, nos proponemos describir el proceso de implementación de la Educación Sexual Integral en la provincia, centrándonos específicamente en el área denominada “Gran Mendoza”, que incluye los departamentos de Capital y sus alrededores (Las Heras, Guaymallén, Godoy Cruz, Luján y Maipú). Nuestro objetivo no es trazar una línea temporal, sino más bien brindar una breve caracterización. En primer lugar, buscamos ofrecer información concreta que enriquezca los resultados de la encuesta realizada en el marco del proyecto de investigación que motiva este documento. Estos resultados evidencian los desafíos que enfrenta la formación docente en este aspecto específico de la ESI en este contexto. En segundo lugar, pretendemos situar las experiencias alternativas seleccionadas dentro de un marco más amplio que abarque aspectos políticos, educativos, normativos e institucionales.

En la provincia de Mendoza la Educación Sexual Integral (ESI) ha sido atravesada por disputas de intereses en cuanto a su implementación en todos los niveles del sistema educativo. A partir de la sanción de la Ley 26.150 en el año 2006, se contó con una herramienta que permitió generar materiales y procedimientos para desplegar las posibilidades de la ESI en las aulas. Sin embargo, la construcción normativa de un marco jurisdiccional y su aplicación han llevado un tiempo considerable y los

---

<sup>1</sup> Agradecimientos por la revisión de la versión final a Alejandra Olaiz - Gisel Molina - Alicia Boggia - Paula Ripamonti

\*UNCUYO

† CONICET

desafíos de su institucionalización efectiva se mantienen hasta hoy, a casi dieciocho años de vigencia de la ley.

La ESI posee una faceta sustantiva en el orden social y cultural que reviste interés para las familias, para diferentes organizaciones y movimientos, para instituciones religiosas, etc. y se vincula fuertemente con creencias, costumbres, valores instituidos, entre otros. De aquí que su enseñanza haya sido objeto de discusión y un campo de lucha y resistencia. Las escuelas de nivel primario fueron las que recibieron de modo predominante, las reacciones negativas por parte de las familias que enarbolaban el conocido lema “con mis hijos no te metas”. Otra línea de resistencia fue la denominada “educación para el amor”, como una variante desdibujada de la sexualidad asociada a la reproducción humana, especialmente en colegios religiosos, aunque no exclusivamente.<sup>2</sup> Por otra parte, la concepción de educación sexual entendida casi exclusivamente desde el paradigma biomédico emergió como la práctica más común cuando se hablaba de ESI en los últimos años de la escuela primaria y tuvo alguna incursión (ya sea como charla o clase *ad hoc*) en la educación secundaria. En este contexto crítico para una adecuada implementación de la ESI y ante diferentes situaciones de abuso y violencia infantil, de embarazos adolescentes<sup>3</sup>, feminicidios y femicidios; que puestos en evidencia por las acciones de visibilización y lucha de distintas movimientos y organizaciones feministas (“Ni Una Menos”, “MuMaLa”, “FEIM”, entre otras) en conjunto con algunas comunidades escolares lograron instalar la urgencia del tema en redes, en notas periodísticas, en discusiones educativas y legislativas.

Podemos mencionar uno de los casos más conocidos, el femicidio de Johana Chacón, una joven de 13 años, vista por última vez el 4 de septiembre de 2012, al regresar de la escuela y cerca de donde vivía, en la finca Tres de mayo, del Departamento de Lavalle. La comunidad escolar y la directora de la escuela, Silvia Minoli, tuvieron un papel fundamental

---

2 En un artículo citado de Télam por Unidiversidad, del 5 de octubre del 2021, se da cuenta de los logros y resistencias de la ley de ESI. (Universidad, 2021). Lamentablemente el artículo original ya no se encuentra en línea.

3 Cabe mencionar que en nuestra provincia se ha producido una baja histórica de las tasas de mortalidad infantil y embarazo adolescente, si bien esta es una tendencia que se viene dando desde el año 2005 hasta la fecha. (Prensa Gobierno de Mendoza, 2021).

en el pedido de justicia. La resolución del expediente debió esperar varios años, hasta que el femicida Mariano Luque fue condenado por homicidio simple. Uno de los aspectos más emblemáticos fue la lucha y la sostenida participación de la comunidad escolar que puso en evidencia no solo una delicada trama policial y jurídica sino sobre todo, la existencia de jóvenes adolescentes sometidas a la violencia y el abuso sexual, en circunstancias vulnerables de ignorancia, abandono afectivo y económico, de desigualdad social y sexogenerizada<sup>4</sup>. Producto de esta lucha, se sanciona en el año 2014 la ley provincial 8723, que establece el 4 de septiembre de cada año como “Día Provincial de la Construcción Colectiva de Conciencia Ciudadana”, como práctica de memoria de lo sucedido.

### **El sistema de formación docente en Mendoza**

Sabemos que una cuestión clave en las transformaciones en la educación formal son los procesos de formación docente inicial así como los de desarrollo profesional de docentes en ejercicio. En este contexto la ESI requiere un “proyecto político, pedagógico y académico” que reestructure las prácticas de enseñanza y otorgue centralidad a la dimensión afectiva, emocional y biográfica de los cuerpos, concebidos desde su vital diversidad, comprendiendo la sexualidad como un “derecho humano” (Sardi, 2023, p. 78). Las trayectorias docentes preparan, condicionan y/o posibilitan las prácticas concretas de las escuelas mendocinas. El sistema dual de la formación docente en Argentina, cuenta en Mendoza con docentes egresados de institutos de nivel superior, dependientes de la Dirección General de Escuelas<sup>5</sup> y de universidades nacionales y privadas. Ambos niveles ofrecen propuestas curriculares derivadas de resoluciones de diferentes órganos: Consejo Federal de Educación y el Consejo Interuniversitario Nacional, lo que exige articulación federal de los procesos de

---

4 De tal magnitud e impacto institucional y mediático fue este femicidio, que se realizaron producciones audiovisuales sobre el caso, de los cuales referimos a dos: “En todos los rincones falta ella”, <https://www.mendoza.edu.ar/a-diez-anos-de-la-desaparicion-de-johana-chacon-canal-acequia-estrena-documental-sobre-el-caso/> y “Si falta una nos movemos todos”, <https://youtu.be/LZsxyRPJArY?si=3UaZm0Ab4XOvukOr>

5 En adelante DGE.

formación docente. Exponemos a continuación algunas cuestiones a tener en cuenta para comprender el sistema de formación docente mendocino, en el entramado dual de instituciones formativas y el entretejido normativo que lo rige.

## **Jurisdicción provincial**

Comenzaremos con los institutos de educación superior, que dependen del Poder Ejecutivo de la provincia, a través de la DGE que coordina y asume la administración educativa de todos los niveles en las escuelas de su jurisdicción. Este organismo tiene rango constitucional, su autoridad es propuesta por el Gobernador y ratificada por el Poder Legislativo. Funciona como un Ministerio, con algunas restricciones en la toma de decisiones sobre temas sensibles, ya que se procura cierta estabilidad ante los cambios de gobierno.

Como marco normativo, el nivel superior se regula a través de decretos del Gobernador y resoluciones de la DGE. La provincia cuenta con la Ley de Educación Provincial, N° 6970 pero esta se encuentra limitada en sus prescripciones debido a que fue sancionada en el año 2002, previo a la sanción de la actual Ley de Educación Nacional y por lo tanto, anterior también a las leyes promotoras de derechos sancionadas alrededor del 2006. La provincia hasta el momento no ha adherido a la ley Nacional 26150, motivo por el cual existen algunas restricciones presupuestarias y de aplicación por lo cual, en caso de ser necesario, se remite de forma directa a las leyes nacionales. Asimismo se cumple con las decisiones resolutivas nacionales y la provincia participa activamente en órganos y comisiones federales de trabajo.

Los institutos de nivel superior (IES) dependientes de la Dirección General de Escuelas dictan profesorados que abarcan todas las disciplinas, modalidades y niveles del sistema educativo. Según relevamientos de la DGE en 2023 el 70% de docentes presentes en las aulas de la provincia de Mendoza son egresados de estos institutos. La mayoría de las instituciones que dictan carreras docentes ofrecen además postítulos de actualización académica, especialización superior y/o diplomaturas superiores para profesionales en ejercicio, sosteniendo una distribución territorial en toda la provincia (Centro- Norte, Centro- Oeste, Este y Sur). A pesar de la dinámica de revisión periódica de planes de estudio en estos institu-

tos, la ESI no ha tenido una presencia central curricular: para hallarla es necesario explorar descriptores en espacios de elección institucional, de práctica profesional o en postítulos.

Interesa destacar la Resolución 362/2020-DGE que se inscribe en la Resolución N° 261-CFE-15 en consonancia con las normativas nacionales, determina aplicar los “procedimientos administrativos y modelo de resolución en lo relativo a cambios y/o adición de apellidos, cambio de nombres, de identidad, de género y cualquier otra circunstancia en las cuales exista una modificación de la identidad de la persona, en cualesquiera de los niveles educativos de la provincia” (Art. 3ro).

## **Jurisdicción nacional**

En cuanto al sistema formador universitario, hay presencia de universidades nacionales (UNCUYO y UTN son las más grandes y conocidas) y de universidades de gestión privada de diversa procedencia, principalmente en el Gran Mendoza. El caso que presentaremos en este capítulo se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Cuyo<sup>6</sup>, que fue creada en el año 1939.

En cuanto a lo administrativo se inscribe en la jurisdicción nacional, se rige por las normativas del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y su norma legal fundamental es el Estatuto de la UNCUYO, reformado en 2012. Por ley, la universidad nacional dispone de su presupuesto y se dicta su propio digesto normativo, situación que habilita una diversidad de normativas que responden a demandas específicas sin conformar un sistema unificado. Es así que en relación a la ESI encontramos algunas reglamentaciones más amplias como la conformación de espacios transversales (consejerías, institutos) y otras más específicas sobre temas de licencias, cupos laborales, protocolos, etc.; lo que ha dado lugar al surgimiento de organismos relacionados con estos derechos y ESI tales como el Instituto de Estudios de Género y Mujeres (IDEGEM) y la Consejería de Género.

En relación a la territorialidad, la UNCUYO despliega la mayor parte de su oferta formativa en la Ciudad Universitaria, situada en la periferia oeste de la ciudad de Mendoza, zona conocida como “Gran Mendoza”. Cabe mencionar algunas iniciativas transitorias que llevan la oferta educativa hacia zonas más alejadas con acciones territoriales “a término”, es

---

6 En adelante UNCUYO.

decir para una cantidad de cohortes predefinida. La UNCUYO se constituye por 12 unidades académicas pero posee carreras de grado universitario de formación docente sólo en tres de ellas: la Facultad de Educación, la Facultad de Filosofía y Letras<sup>7</sup> y la Facultad de Artes y Diseño. Podemos mencionar además que existe un ciclo de profesorado para sus propias licenciaturas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Cuenta además con una infraestructura escolar preuniversitaria, que incluye escuelas de nivel inicial, primario y secundario cuyo objetivo, expresado en la página de su Dirección de Educación Secundaria (DIGES), es “servir a la formación integral y a la preparación y orientación de los estudiantes hacia la educación superior y al desarrollo de competencias que les permitan acceder a los sectores de la producción y del trabajo”.

En el caso de la FFyL se ha llevado a cabo una reforma general de planes de estudio de sus carreras entre los años 2018 y 2019<sup>8</sup>. Sin embargo, y a pesar de su reciente aprobación, la ESI no ha logrado gran presencia en los mismos, siendo una demanda principalmente estudiantil y/o de grupos de docentes militantes. La ESI ha encontrado lugar en cátedras libres, optativas, cursos, diplomaturas, posgrados.

### **Sobre las experiencias alternativas escogidas: docentes en busca de ESI**

Una vez realizada la ubicación contextual, que habilita miradas para reconocer un panorama poco hospitalario para la ESI, ya sea en términos de resistencias a su implementación como en términos de ausencias, postergaciones o indiferencias en cuanto a su tratamiento en los planes de estudio de la formación inicial, nos adentramos en las experiencias alternativas. Si seguimos a Valeria Sardi (2023:80) podemos entenderlas como un “dispositivo epistémico- didáctico” que vaya más allá de la adquisición de un saber como dato, para convertirse en una forma de habitar y vivir la ESI en un atravesamiento de las vidas cotidianas, podemos asociarla al concepto de ESI como artesanía. Las experiencias que hemos elegido para

---

7 En adelante FFyL.

8 Una vista de estos planes recientes puede hallarse en la página oficial de la FFyL: <https://ffyl.uncuyo.edu.ar/nuevos-planes-de-estudio-2018>

este capítulo se inspiran justamente en esta mirada transversal e integral de la Educación Sexual desde las vivencias cotidianas.

Aunque la ESI no emerge como prioridad en el curriculum prescripto, sí lo hace como prioridad en las demandas de las vidas cotidianas de quienes habitan las aulas y se atreven a problematizar lo naturalizado y lo instituido, los silencios y las injusticias. En palabras de Sardi (2023):

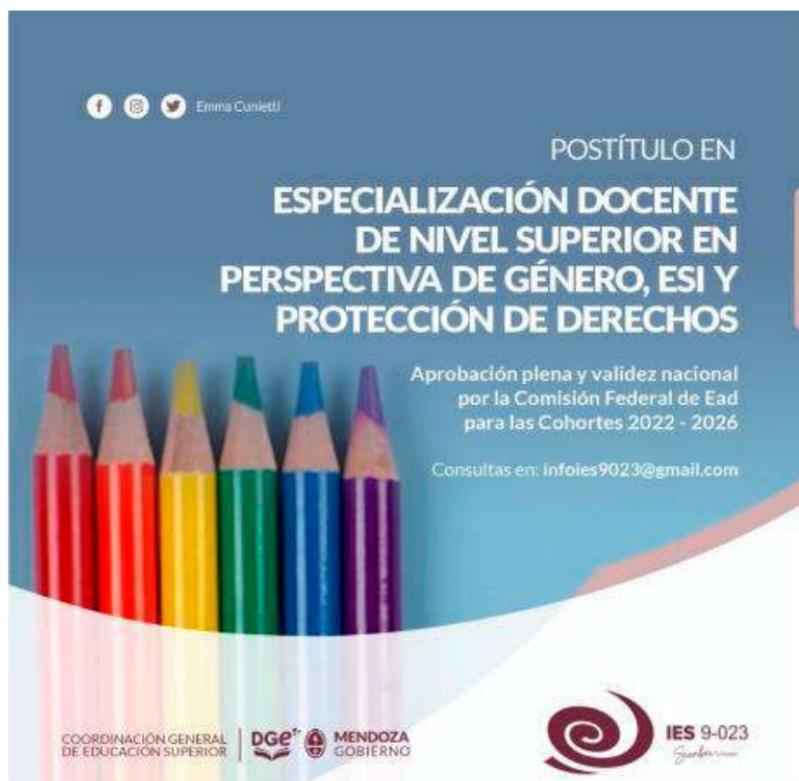
Pensar la ESI como artesanía es una invitación a problematizar los modos de conocer y de aprender, los vínculos entre lxs sujetos y su relación con los saberes, los modos de interpretar los contextos de la práctica y, desde esa lectura amable, imaginar modos de intervención didáctica situadas que contemplan a cada sujeto con su historia de vida, sus prácticas socio-culturales, sus identidades sexo-generizadas. (p. 80)

Las experiencias que presentamos se relacionan entonces con otros formatos y otros caminos para la ESI, en los cuales se genera la acogida necesaria por medio de un dispositivo didáctico amable, incluso en íntima relación con lxs sujetos que lo vivencian. Se trata de dos propuestas pedagógicas que nacen de las necesidades de profesores emergidas de sus prácticas docentes, de situaciones complejas que lxs interpelan y generan perplejidades que no pueden abordarse sin formación. En este marco lxs docentes buscan lo que la formación inicial no pudo ofrecer.

### **Un oasis que alivia ausencias**

En el ámbito de la jurisdicción Mendoza (DGE), encontramos un postítulo docente denominado “Especialización Docente de Nivel Superior en Perspectiva de Género, ESI y Protección de Derechos”. La propuesta se desarrolla bajo la modalidad pedagógica a distancia y cuenta con la aprobación federal y la validez nacional correspondiente. La primera cohorte que recibió 90 cursantes terminará en julio 2024 y se encuentra en desarrollo una segunda, con 180 cursantes que provienen de diferentes áreas o campos disciplinares, y en su mayoría, ejercen en escuelas de educación secundaria. El postítulo se encuentra radicado en el Instituto de Formación Docente 9-023 (Departamento de Maipú) y fue construido por un

equipo docente compuesto por profesionales pertenecientes a diferentes áreas disciplinares.



**Imagen 1.** Título: Póster de la Especialización Docente de Nivel Superior en Perspectiva de Género, ESI y Protección de Derechos. 2023. Fuente: Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza.

## La ESI entra a la facultad por la ventana



### CURSO

8 DE MAYO DE 2021  
MODALIDAD VIRTUAL

**Duración:** desde el sábado 8 de mayo hasta el sábado 31 de julio de 2021

**Coordinación:** Dra. Mercedes Barischetti.  
**Equipo docente:** Cisel Molina, María Alejandra Díaz, Gabriela Cecilia Maure, Gerónimo Carolina González Devesa, Aleyda Yanes Bethencourt, Martín Rodrigo Morales, Mercedes Barischetti y Lu Bernaldo de Quirós.

**Destinatarios:** Estudiantes de Formación Docente, egresados y público en general.

HABLEMOS DE EDUCACIÓN  
SEXUAL INTEGRAL EN LA  
ESCUELA: UN ESPACIO DE  
FORMACIÓN, REFLEXIÓN Y  
DEBATE PARA DOCENTES

El curso otorga puntaje docente mediante Resolución N° 00157-CCES-19 (DCE-Mendoza). Los cupos son limitados (60). La actividad tiene un arancel de \$5.000 para estudiantes y de \$6.000 para egresados y público en general. La inscripción on line y la efectivización del pago del curso son los requisitos para asegurar una plaza en el mismo.

**Sistema de inscripción en línea:**  
<http://ffyl/apps.uncu.edu.ar/ideas/extension/online>

**Más información:**  
E-mail: [formacionpermanente@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:formacionpermanente@ffyl.uncu.edu.ar)



**Imagen 2.** Título: Poster del Curso Hablemos de Educación Sexual Integral en la escuela. Un espacio de formación, reflexión y debate. 2021. Fuente: Secretaría de Extensión Universitaria. FFYL-UNCUYO.

La segunda experiencia elegida es un curso de extensión universitaria, que fue dictado entre los años 2018-2021 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Surge como una iniciativa de estudiantes de una sede territorial (Lavalle) de la carrera de Ciencias de la Educación, y encuentra su lugar fuera de la formación docente inicial, como un curso ofrecido al público en general. El curso ofreció un doble aval: la certificación oficial de la FFyL y otorgamiento de puntaje mediante resolución de la DGE. La propuesta se dictó en la sede central (Ciudad de Mendoza) por extensión universitaria y contó con un equipo interdisciplinario, con un diseño modular que problematiza situaciones cotidianas escolares desde la interacción con referentes de organizaciones militantes territoriales, referentes culturales, espacios recreativos y entrelazamientos teóricos críticos. La perspectiva latinoamericana, antiadultista y de género fueron los pilares en los que se asentaban las prácticas propuestas.

### **Primera experiencia: un oasis que alivia ausencias**

Trataremos en primer lugar el caso de la Especialización Docente de Nivel Superior en Perspectiva de Género, ESI y Protección de Derechos, iniciativa llevada adelante en el marco de la jurisdicción provincial, como postítulo. Como se expresó previamente, la misma tiene modalidad a distancia y su sede se encuentra en el Instituto de Formación Docente 9-023 (Maipú, Departamento de la Zona Centro de Mendoza). Depende directamente de la Dirección General de Escuelas, a través de su Dirección de Educación Superior. La necesidad de ofrecer esta formación, reside en que el 70 % de los sujetos que se forman y constituyen el nivel son mujeres y en la creciente demanda sobre los abordajes cotidianos de la ESI. Al respecto nos cuenta María Rosa, quien se desempeña como docente:

Estaba el reclamo de decir bueno, necesito más formación en temáticas de género, necesito más formación en temáticas de ESI, necesitamos saber la legislación, por dónde va la cosa. Bueno, simplemente de conversarlo en el ámbito de esta Consejería de Género, con toda la gente que andábamos cerca y con la gente del instituto, fue que se nos presentó esta demanda y dijimos: bueno, ¿podemos dar respuesta a esta demanda?, sí, podemos

dar respuesta a esta demanda organizando la especialización. (Entrevista a María Rosa Cambria, docente, febrero de 2024)

Este testimonio se relaciona en parte con las estrategias o dimensiones de la formación docente para abordar la ESI (Morgade, 2022, pp. 39-40), en este caso la cuarta modalidad (postítulos específicos de ESI). Justamente por la configuración histórica de la ESI en el nodo, situación que respalda su vigencia con los resultados de la encuesta en Mendoza, pone en evidencia la lentitud con que la ESI fue incorporándose en la formación docente como saberes acreditables, “el hecho de tener una certificación de la Dirección General de Escuelas con avales Nacionales, aprobado por el Consejo Federal de Educación” (Entrevista a María Rosa Cambria, febrero de 2024) y que es algo que “muy atractivo para todas las personas que están cursando con nosotros, que se sienten con la seguridad de que van a obtener una certificación que va a ser valiosa para su carrera docente” (Entrevista a María Rosa Cambria, febrero de 2024). Por un lado, la normativa exige y promueve implementación, pero lxs docentes requieren conocimientos validados, herramientas prácticas y respaldo legal; aquellos saberes que su formación inicial no les ofreció y que tampoco encontraron en otras propuestas menos “oficiales”, ya que al no haber una fuerte formación inicial, lxs docentes navegan en aguas inciertas...

Pasa algo muy terrible en las escuelas, no solo se desconoce o parece que estamos en distintas galaxias con las leyes, sino también pareciera que las resoluciones o circulares o memos de la Dirección General de Escuelas tuvieran más valor que hasta la Constitución de la República Argentina. (Leila, cursante, Encuentro sincrónico, julio de 2023)

En este sentido cobra relevancia la experiencia de la especialización con todas las garantías de formación y de certificación como uno de los motivos por el cual se sostiene una asistencia masiva.



**Imagen 3.** Título: Segundo encuentro sincrónico de la Especialización Docente de Nivel Superior en Perspectiva de Género, ESI y Protección de Derechos. Mayo de 2023. Fuente: Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza.

Pero ¿qué ofrece la Especialización? Es importante dar cuenta de los principales propósitos de este postítulo, los cuales se encuentran condensados en los siguientes tres: a) propiciar espacios de formación, reflexión, intercambio, debate y socialización de conocimientos que permitan mostrar que la violencia sexista, en todas sus formas, constituye una discriminación perpetrada contra mujeres y contra la diversidad sexual en diferentes circunstancias y ámbitos de la vida social; y que corresponde visibilizar, atender y erradicar, en el ámbito de la Educación Superior; b) contribuir con la formación que se ofrece en Educación Superior a partir de la organización de diferentes experiencias de enseñanza-aprendizaje, en relación con las diversas legislaciones internacionales a las que adhiere nuestro país y al marco normativo que consecuentemente adecuo la República Argentina en torno a estas problemáticas y c) acompañar las trayectorias de gran parte del estudiantado de los Institutos de Educación Superior que está constituido por mujeres adultas, que buscan en la formación superior desarrollar un proyecto de vida propio; y por su calidad de mujeres son afectadas por las estructuras desiguales de poder patriarcal, dentro o fuera del ámbito educativo, comprendiendo tanto a alumnas, docentes y no docentes vinculadas con Institutos de Educación Superior.

Como indica su plan de estudios, el recorrido formativo hace foco en los saberes, sobre violencia de género, ESI y protección de derechos, para

docentes y estudiantes avanzados de todos los niveles educativos. Tiene un diseño modular, y en sus aulas hay una fuerte interacción entre teoría y prácticas concretas que atraviesan las prácticas docentes. Se parte de la vigencia de la violencia de género como un problema a atender (respecto de su prevención, eliminación y erradicación) y de la urgencia de trabajar desde una perspectiva de género que posibilite a lxs profesionales de la educación para actuar de forma adecuada dentro de las instituciones, porque son las demandas de lxs docentes en las actuales aulas de Mendoza, como nos cuenta Yésica en una situación vivida en el nivel superior “en una clase de consulta, se presentó uno de los alumnos y me decía que su compañera, recibía violencia de género, que qué podía hacer, cómo podía encarar” (Entrevista a Yésica Betti, cursante, febrero de 2024).

Para poder llevar adelante dichos propósitos, la estructura curricular del proyecto de formación debe “dialogar con el marco de problemáticas que atraviesan la esfera pública en la actualidad y los debates de los feminismos críticos” (Agulleiro, 2022:30). En esta propuesta se encuentra organizado en tres trayectos (o grupos temáticos) que a su vez articulan espacios, acredita 400 horas reloj y está prevista para un cursado de dos años, en consonancia con los lineamientos curriculares de la ESI publicados por el Consejo Federal de Educación (CFE) en 2008. El primer trayecto “Género, ESI y Protección de Derechos” se compone de siete espacios: Educación Sexual Integral, Educación en clave de ESI, Género: estrategias de prevención y erradicación de la violencia de género, Género para una verdadera igualdad en la diversidad, Masculinidad(es) en el aula: caminos hacia la igualdad y equidad de género y Género, estereotipos y medios de comunicación y Legislación y Protocolos - herramientas para la acción efectiva en la protección de derechos. Por su parte el segundo trayecto, “Los Derechos en Datos”, se compone de Metodología de investigación social e Indicadores de toma de decisiones. Estos saberes responden también a situaciones específicas de las escuelas y de la formación docente del nodo Mendoza, como expresa en una pregunta una cursante del postítulo:

Yo sigo notando, lamentablemente, por lo menos en los espacios que trabajo, muy poca formación en perspectiva de género de los y las profesores y profesoras, por ejemplo, en una de las escuelas en particular son 70 docentes y solo tres tienen formación en ESI o en perspectiva de género. (Leila, cursante, Encuentro sincrónico, noviembre de 2023)

La acreditación prevé un trabajo integrador final, concebido como “proyecto de investigación/acción” que busca una implicación de lxs profesores con su práctica docente y con la modificación de situaciones concretas,

Yo creo que esto es el primer paso para seguir capacitándonos, estas temáticas no son que empiezan y terminan, y la dejamos colgada en una situación. A partir de esta especialización con ustedes, nosotros a nivel universitario, con un grupo de chicos empezamos a hacer un grupo de investigación de género, y a partir de ahí veíamos la manera como de difundir todo lo aprendido en este curso, de la parte práctica. (Entrevista a Yésica Betti, cursante, febrero de 2024)

La mediación pedagógica tiene la intencionalidad de ofrecer actividades formativas con un vínculo sustantivo con la realidad, apelando a una presentación de los contenidos de manera original y variada. Se utilizan las potencialidades del soporte digital, evitando el texto plano, incorporando elementos más visuales, hipertextuales, multimediales, por ejemplo, el uso de infografías interactivas; además de una variedad de actividades formativas que favorezcan trabajar diferentes niveles cognitivos y la producción individual de los cursantes: mapas mentales, líneas de tiempo, resolución de casos, foros, glosarios colaborativos, infografías, wikis, murales colaborativos, videos, etc.

Ahí tienen un video cortito, un video más largo que no es obligatorio, pero si lo quieren ver, es realmente muy rico, quien expone en ese video largo es Marcelo Zelarrallán, quien es el actual coordinador nacional del programa de educación sexual integral en nuestro país, así que realmente es muy, muy rico escucharlo y verlo. (Horacio Martellosi, docente, Segundo encuentro sincrónico, mayo de 2023)

Se privilegian también instancias de comunicación sostenidas de forma asincrónica (foros) y sincrónica (chat, videoconferencias),

Hoy si entran al aula virtual ya tienen habilitada la clase correspondiente al módulo 3 y allí también van a tener que hacer un diagnóstico institucional, ahora ya no de los ejes, porque ya lo hicieron, pero sí de las puertas, sí,



de las puertas de entrada de la ESI. (Horacio Martelossi, docente, Segundo encuentro sincrónico, mayo de 2023)

Los encuentros sincrónicos se proponen para interacciones informales, la comunicación a pequeños grupos y/o para compartir las diferentes producciones. La evaluación propone situaciones del mundo real y problemas significativos, complejos “allí van a tener que hacer una revisión de sus planificaciones, o sus proyectos” (Horacio Martelossi, docente, Segundo encuentro sincrónico, mayo de 2023), a fin de poner en juego estrategias diversas porque

No todas las personas tienen un rol docente en la escuela, entonces a lo mejor si tienen un proyecto de preceptor y un proyecto de servicio de orientación, un proyecto como equipo directivo, como supervisión es amplio, entonces revisan planificaciones o proyectos según su rol y lo van a poder completar. (Horacio Martelossi, docente, Segundo encuentro sincrónico, mayo de 2023)

El equipo docente de la propuesta está constituido por profesionales de diversas disciplinas. Dentro de sus integrantes se cuenta con una politóloga con experticia en políticas públicas; una antropóloga que es especialista en estereotipos y medios de comunicación; una abogada con formación académica en Educación Especial y Primaria que se ocupa de la parte legislativa y de su aplicación; y una licenciada en comunicación social experta en medios que además es miembro del equipo que organiza la formación sobre Ley Micaela en Mendoza; Además, se suma la participación de otros equipos, como el de ESI de la provincia, que dicta el módulo referido a Educación Sexual Integral y el de la Dirección de Género y Diversidad, abocado al tema de las masculinidades.

## **La experiencia a través de las voces protagonistas**

A partir del relato que se desenvuelve en las entrevistas, van emergiendo ciertas categorías de análisis que dan cuenta de esta experiencia como alternativa. En primera instancia podemos pensar que el dispositivo de la Especialización, da cuenta de características específicas aunadas a una

concepción de la ESI en tanto indiscernible de la experiencia. Respecto de ello una de las estudiantes nos cuenta:

Eso es lo que me llamó mucho la atención, cómo estuvo encarado desde la óptica y la contención hacia el alumno, que solamente era..., el cursado te iba llevando desde la propia experiencia, tanto personal como docente o de las distintas profesiones, era también vivencia y sacar de la vida real cada situación, no era, digamos, a ver, tuvimos la parte teórica y todo, pero lo llevamos a la práctica. Eso me pareció muy significativo y también, a ver, con mucho valor, porque esos ejemplos que nosotros estuvimos viendo o analizando, compartiendo con otros colegas, profesores, también lo podemos volcar de una manera más práctica a nuestros alumnos. (Entrevista a Yésica Betti, cursante, febrero de 2024)

Recuperar este carácter situado y contextual de la ESI (Agulleiro, 2022, p. 44) como estrategia formativa resulta fundamental en esta propuesta, como expresa una de las docentes de la especialización al decir que uno de los objetivos es “internalizar todo este tipo de temáticas, un cambio de..., favorecer el cambio de paradigma, porque todavía en algunos comentarios tenemos algunos relictos de otras épocas y de otros pensamientos” (Entrevista a María Rosa Cambria, docente, febrero de 2024).

Pero claramente esto es posible en tanto hay una detección y puesta bajo el foco de estos paradigmas, es decir, es necesario remitirse a la propia experiencia para que estas ideas preconcebidas y núcleos duros configurados en la subjetividad sean tensionados, es decir, compartirlas. Salir de sí, para ir a un encuentro con otrxs posibilita que aparezcan encuentros, puntos de contacto, redes y sobre todo mundos comunes, los legados y los dispuestos a transfigurarse.

De allí que gracias a los comentarios en los foros, lxs docentes visualizan algunos “relictos de otras épocas”, que al cuestionarse a sí mismos y a sus supuestos, les permite pensar desde miradas integrales las temáticas de género y derechos; a la luz del análisis tanto teórico como legislativo. Por ello, ineludiblemente se apela a la experiencia de lxs cursantes, y donde la interpelación a partir del cursado se vuelve directa, como nos cuenta María Rosa:

Al poner en perspectiva ciertas respuestas estandarizadas que se tenían hasta cierto momento y la posibilidad, aparte con la construcción colectiva de decir bueno, -yo lo resolví así-, casos, análisis de casos, permanentemente, y bueno, decir -bueno, nunca se me hubiera ocurrido buscar por este otro lado-, bueno, eso ha sido muy, muy valioso para nosotros. (Entrevista a María Rosa Cambria, docente, febrero de 2024)



**Imagen 4.** Título: Encuentro sincrónico de la Especialización Docente de Nivel Superior en Perspectiva de Género, ESI y Protección de Derechos. Julio de 2023.

Fuente: Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza.

¿Podría tal vez apelarse a las “operaciones de la pedagogía antinormativa” (flores, 2013, p. 216) para “des-habitarse a las recompensas de la normalidad” como “política del shock”? Si consideramos que la enseñanza como experiencia, siguiendo a hooks (2021, p. 60) “desde un posicionamiento que incluya la conciencia de la raza, el sexo y la clase” que “con frecuencia hunde sus raíces en el miedo a que las aulas se tornen incontrolables, a que las emociones y las pasiones se desboquen” (hooks, 2021) nos hacemos, junto con val, la siguiente pregunta:

¿Cómo articular una pedagogía que trabaje contra los procesos de normalización desde una concepción de identidad como posición enunciativa y estratégica en un campo de poder sin que se la despoje de la carga experiencial de sufrimiento, violencia, goce y deseo, del sujeto que la encarna contingentemente? (flores, 2013, p. 222)

Este posicionamiento involucra una serie de decisiones a nivel didáctico que se condensa sobre un criterio pedagógico clave: el acompañamiento. En el postítulo se indagan las ideas previas y las experiencias, en vistas a lograr una interacción constante y un permanente *estar* a través de tutorías que no dejan espacio a “fisuras” (donde las tareas fueran simplemente asignadas y queden sin guía hasta la entrega). Estas instancias de proceso permiten el cuestionamiento de aquello que se ha dado por sentado cotidianamente. El acompañamiento no se limita únicamente a la tarea pedagógica: una de los signos distintivos de la propuesta, es el compromiso del equipo de trabajo que lo conforma, que no solamente se ha dedicado al dictado, sino al abordaje de necesidades tanto pedagógicas como personales, que han incluido desde la comprensión de los tiempos de entregas, hasta el asesoramiento ante situaciones emergentes que quienes cursan les presentan en búsqueda de ayuda:

Esa es un poco la inquietud que les dejo, más allá de si la resolución lo permite o no lo permite desde sus escritos, ¿no?. Bueno, y para eso estamos en la coordinación también, así que sepan que en este rol no están solos, sino que están estos equipos que les mencionaba de la DGE y la Coordinación de Diversidad de Provincia, les dejo mi mail, así que pueden escribir ahí, y sino me contactan a través de la Dani que somos compañeras de trabajo, y de alguna manera lo articulamos y lo sacamos adelante, o sea lo venimos haciendo hace un montón. (Gabriela Echenique, docente, Encuentro sincrónico, julio de 2023)

Otro punto clave en la implementación del dispositivo, tiene que ver con el análisis de casos, llevando la teoría a la empiria cotidiana. De esta forma la sexualidad, no solo queda en una serie de conceptos aislados flotando en la red, sino que efectivamente son traídos a la mesa de discusión, a la comunidad de indagación virtual sincrónica y a los foros, para materializar la idea de que *toda educación es sexual* (Morgade, 2011). Por

ejemplo, analizar la violencia de género en la historia a través del arte. Nos cuenta Cambria:

Analizamos el arte con perspectiva de género, bueno, lo miramos desde, bueno, ¿qué significa esta escultura? Están raptando a Proserpina, la escultura es divina, es de Bernini, pero ¿qué significa eso?, ¿una violación o un rapto?, ¿un abuso?, y lo veíamos con total naturalidad. Canciones, poemas, etcétera, ya lo miramos con otra lupa. Entonces, por lo menos te deja pensando, -ah mirá... (Entrevista a María Rosa Cambria, docente, febrero de 2024)

En esta misma línea, respecto de las decisiones didácticas que caracterizan al dispositivo, existe una articulación entre la ESI y lo disciplinar, en tanto en los diferentes módulos las presentaciones de trabajos incluyen, por ejemplo, la elaboración de una secuencia, video o trabajo final referido a un área específica, pero que lejos de volverse una instancia individual, se constituye como una construcción colectiva. Esto implica un punto más dentro de las categorías que configuran el dispositivo, la noción de lo colectivo. Podemos pensar que dicha noción no se queda anclada en el mero trabajo académico de lxs estudiantes, sino que enmarca la propuesta general en cuanto acompaña desde lo pedagógico hasta lo personal en conjunto, a partir de las narrativas “en los foros, también, se ha comentado las experiencias como docente en las instituciones donde trabajan” (Entrevista a María Rosa Cambria, docente, febrero de 2024) ya que estas historias “que nos han contado de estudiantes en situaciones de desprotección y de vulneración de derechos muy interesante también para nosotros” (Entrevista a María Rosa Cambria, docente, febrero de 2024). Se constituye entonces en un dispositivo de saber encarnado (Sardi, 2023, p. 80) que nos atraviesa, nos incomoda y permite visibilizar, desnaturalizar pero fundamentalmente reconocer las situaciones y problemáticas cotidianas que emergen en las escuelas de Mendoza.



**Imagen 5.** Título: Encuentro presencial de la Especialización Docente de Nivel Superior en Perspectiva de Género, ESI y Protección de Derechos. 2023. Fuente: Dirección General de Escuelas. Gobierno de Mendoza.

La alternativa aquí, es dibujada no solo desde la posibilidad de obtener una certificación a nivel nacional y provincial, lo cual implica un aval desde la formalidad, sino también la apertura de un espacio que traspasa la mera “actualización” docente en una temática, para calar en la experiencia profesional, habilitando transformaciones dentro de un sistema provincial duro de roer. Emerge la posibilidad de “reconocer particularizaciones que se despliegan en el entrecruzamiento de dimensiones que hacen a un posicionamiento (...) de lxs studentxs y docentxs que compartimos el espacio aúlico” (Báez et al, 2022, p. 176), tal como nos cuenta una de las cursantes en su relato:

Yo creo que esto es el primer paso para seguir capacitándonos, estas temáticas no son que empiezan y terminan, y la dejamos colgada en una situación, ¿sí?. A partir de esta especialización con ustedes, nosotros a nivel universitario, con un grupo de chicos empezamos a hacer un grupo de investigación de género, y a partir de ahí veíamos la manera como de

difundir todo lo aprendido en este curso, de la parte práctica. Con actividades dentro de la universidad, en una biblioteca popular que conseguimos acá cerca de donde vivimos. (Entrevista a Yésica Betti, cursante, febrero de 2024)

Si nos detenemos ahora en la experiencia misma, algunas escenas de las clases que han quedado grabadas como videoconferencias, nos dan una pauta de las intenciones de lxs docentes y de los intereses de lxs cursantes. ¿Desde qué posicionamiento se proponen las clases? ¿Cómo se relacionan con las prácticas escolares cotidianas? Una pista nos da el profesor del segundo encuentro sincrónico, Horacio Martelossi:

Como equipo provincial es el cuarto año que presentamos propuestas de trabajo para febrero, las jornadas de febrero, las pioneras, las iniciales, cuarto nivel consecutivo que presentamos las propuestas de trabajo en esa jornadas y hasta ahora no hemos tenido inicio de año con una jornada de ESI, entonces digo, esta resistencia no es solo porque las personas que trabajan con ustedes, una resistencia general si alguna, alguno de ustedes quiere llevar la ESI tiene resistencias con sus colegas, con sus equipos directivos, nosotros siendo parte de la DGE tenemos resistencias también, con las direcciones de línea, con a veces hasta la dirección general, o sea se entiende, es como complejo para muchas, para todos y en términos de que es necesario seguir poniendo sobre la mesa estos temas y sobre todo las representaciones y sentidos construidos en torno a la sexualidad. (Horacio Martelossi, docente, Segundo encuentro sincrónico, mayo de 2023)

Esta reflexión que Horacio nos ofrece, retoma un panorama que es común en las escuelas de la provincia y que él, como parte del equipo provincial y que probablemente constituya una demanda habitual, un “secreto a voces”. Podríamos entonces preguntarnos, si este posgrado pretende no sólo llegar a quienes están inscriptxs, sino que además tiene la intención de producir alguna transformación, aunque sea mínima (vencer las resistencias) en las comunidades educativas de las escuelas bajo su ámbito. La escasez de ESI en la formación inicial (o el lugar secundario que se le da en los planes de estudio), la gran resistencia que se da en algunas comunidades escolares (ya sea docentes, instituciones o familias), la necesidad de información y herramientas que permitan sentir confianza en la

toma de decisiones es lo que hace que lxs docentes hayan encontrado en esta propuesta un ámbito de escucha y contención. La desinformación o incluso los imaginarios acerca de qué puede suscitar en un espacio educativo la afirmación de derechos de lxs niñxs y jóvenes. Podemos verlo en este testimonio de una cursante:

Vero: ¿cómo estás? Buenas tardes, ¿cómo están todos? Yo soy directora de una escuela primaria de Godoy cruz y estoy en esta especialización para llenar mis vacíos de ESI que tengo, que son muchos, y porque necesito..., yo tengo un caso en mi escuela, tengo una familia trans que adoptó una nena trans, está en cuarto grado, entonces nosotros tenemos diálogo fluidos con su mamá y su papá, porque a ver, ¿qué nos preocupa?, los padres, en realidad, porque los padres son los que hacen el daño a través de sus hijos los chicos lo van a tomar como un niño sordo, como un..., de hecho en la escuela tenemos mucha..., una escuela muy integradora y tenemos muchos chicos con asperger, con sordera y transitan los chicos por las aulas sin ningún problema, ahora qué pasa cuando Agustín ahora es Lila, yo la he empezado a llamar Lila porque es el nombre de su futuro DNI, entonces está en trámite y estamos en la espera, estamos ansiosos a la espera de que llegue ese DNI para hacer como una celebración en la escuela, pero el tema es que Lila ya quiere decir quién es ella, o sea ya no quiere que sus compañeros creen lo que no es, entonces ella está ansiosa, ¿qué me preocupa a mí ?, los padres, los padres cuando esta noticia..., porque los padres se ponen en juez y en el afán de proteger a las infancias creen que esto hace daño o que porque desconocen la ESI, obviamente, entonces sería importante, no sé, que vos me des algún enfoque o algo, porque para que yo empiece a trabajar esto de insertar a la familia y que puedan tomar a Lila como..., o sea como una niña común o sea normal, no hay nadie..., el tema es que ellos tienen que sacar estos vicios de prejuicios que tienen en la cabeza, no. (Vero, cursante, Segundo encuentro sincrónico, mayo de 2023)

La especialización emerge entonces como una esperanza a la que nos asimos, un brote en terreno árido, la posibilidad de que la semilla de la ESI produzca sus frutos en la garantía de derechos que la ley establece. ¿Qué más será necesario para que la siembra germine?

## Segunda experiencia: la ESI entra a la facultad por la ventana

En este apartado nos proponemos compartir algunas reflexiones que surgieron en el marco del curso de extensión universitaria “Hablemos de ESI en las escuelas”, que fue dictado entre los años 2018-2020 en la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO) y su versión “Hablemos de ESI en la universidad” (2021). Tuvo 4 cohortes autofinanciadas, de entre 20 y 60 cursantes que se iban recomendando su cursado edición tras edición y además una quinta cohorte que fue sustentada por la Federación de Asociaciones de Docentes e Investigadores de la UNCuyo (FADIUNC)<sup>9</sup>.

La propuesta emerge desde el claustro estudiantil, como una demanda por la ausencia de ESI en el plan de estudios de la carrera de Ciencias de la Educación, situación que es denunciada por alumnxs de la sede Lavalle (una cohorte a término en territorio). Esta situación implica varias descentralizaciones respecto de la ESI en la formación docente en la Universidad Nacional de Cuyo: la ESI no está en el curriculum prescripto de las carreras de profesorado, tampoco en espacios optativos o electivos, tampoco se ofrece como curso complementario e incluso no es una demanda de lxs estudiantes de la sede central, sino de una cohorte a término en territorio.

Con estos planteos estudiantiles, algunxs docentes (no muchxs) toman la iniciativa de organizar un curso desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la FFyL. Los principales criterios fueron pactados en un equipo interdisciplinario con formación en Educación Sexual Integral, perspectiva de género y de derechos. El equipo estuvo conformado por la coordinadora general (Ciencias de la Educación) y lxs docentes a cargo de los distintos módulos: Gisel Molina (preceptora de una escuela secundaria de la provincia y estudiante de Ciencias de la Educación), Lu Azahar (Filosofía, poeta), Aleyda Yanes Bethencourt (Psicóloga y Coordinadora de la Consejería de Género UNCUYO), Alejandra Olaiz (Filosofía y Especialista en ESI), Julieta Maure y Gabriela Maure (Médiques con perspectiva de género y abordaje no hegemónico), entre otrxs.

---

<sup>9</sup> Acerca de FADIUNC, puede consultarse la página oficial <https://www.fadiunc.org.ar/institucional/historia-fadiunc/>

## **Hablemos de lo que no se habla**

La idea del curso nace de una estudiante del profesorado en Ciencias de la Educación, Gisel Molina, quien ya poseía una formación como preceptora y se encontraba cursando su carrera en la sede Lavalle (una de esas oportunidades territoriales transitorias de las que hablamos en la descripción del nodo Mendoza). Desde su ingreso a la carrera y durante toda su trayectoria educativa ella se enfrentó a las ausencias de la ESI en la carrera, encontrando más o menos ecos entre sus compañerxs... y menos que más entre lxs docentes. La Ley 26150 había sido ya sancionada desde hacía seis años y sin embargo su implementación se demoraba mucho más de lo habitual principalmente por la indiferencia o la apatía que estos saberes generaban en la población en general, es decir quienes no eran militantes.

La lucha de los movimientos feministas y organizaciones como NiUnaMenos, espacios de infancias antiadultistas, marchas y otras formas de visibilización de la violencia de género, aumento de casos de salud mental por discriminación homofóbica, bulliing, abuso sexual, entre otras prácticas patriarcales y hegemónicas, fueron poniendo el tema en el foco y se generó la necesidad de ir de a poco destrabando caminos y abriendo las puertas de la ESI en los niveles educativos de educación primaria y secundaria. El Nivel inicial estaba también garantizado por la ley, pero se encontraron con dificultades de desconocimiento de las comunidades respecto de las ventajas de la detección temprana de situaciones de riesgo y el importantísimo rol de la escuela en estos casos.

Sin embargo, quedaba un espacio fundamental sin ESI: el nivel superior, en especial la formación docente. Si bien la Facultad de Filosofía y Letras ha iniciado un camino en relación a la ESI en sus nuevos planes de estudio, son en general acciones específicas y desarticuladas que tienen todavía muchos desafíos y más en estos tiempos. En los últimos años se han producido situaciones de violencia de género con distintos grados de virulencia que aunque no siempre se suscitaban en el espacio universitario, involucraban ya sea a estudiantes, profesores, personal no docente u otrxs actores institucionales. En una institución que no incluía la ESI como espacio curricularizado en sus planes de estudio, la ESI no ocupaba un lugar de saberes validados, más que como iniciativas transitorias o eventos aislados en la época en que se desarrolló esta experiencia. Actual-

mente, la gestión ha comenzado a pensarlos como parte de la formación y ha tomado iniciativas más estables.



**Imagen 6.** Título: Acompañamiento de pedido de justicia de la familia de Malén Ledesma en la Explanada del edificio de la Facultad de Filosofía y Letras. Enero de 2024. Fuente: Captura de noticia Canal 9. Mendoza

Como bien explican Morgade y González del Cerro (2022, pp. 18-20) uno de los motivos de estas ausencias en la universidad se funda en la condición de la autonomía respecto de organismos de orden nacional que rigen para los institutos de educación superior y que constituyen una heterogeneidad de acciones de ESI, en general poco institucionalizadas. En el curso “Hablemos de ESI en las escuelas”, estas ausencias operaron justamente como el disparador de una necesidad evidente: el espacio público como garante de derechos. Acerca de esta ausencia, Pía nos comenta:

Yo egresé en el 2015, claro, me recibí a finales del 2014, así que fue en el 2015. Y no, no tuve ESI e incluso lo que me pasó, fue que yo entré a la Facultad y no tomé contacto con un aula hasta que tuve las prácticas y en cuatro años las aulas eran otras, entonces me encontré con un mundo, y yo no tuve ESI cuando fui a la escuela tampoco”. (Entrevista a Pía Cartechini, cursante, noviembre de 2023)

Pía, que fue también estudiante en la misma facultad, pone de relieve que la ausencia de ESI se veía además agravada por la escasa relación de su plan de estudios con los espacios educativos, es decir en las didácticas o las prácticas (Morgade et al, 2022, pp. 41-47). Las ausencias de ESI se remitían entonces no sólo a su biografía escolar, sino también a su experiencia estudiantil en el nivel superior y a la separación de la misma con las realidades educativas y sociales. Si bien estas vacancias en relación con la práctica docente en las carreras de profesorado de la FFyL fueron discutidas en las comisiones de reforma de planes de estudio (2016-2018) y lograron luego de grandes disputas, instalar espacios de práctica desde los primeros años de formación. Sin embargo, la ESI no tuvo presencia oficial en los mismos, es decir no se encuentra curricularizada aún en la actualidad.

Para ofrecer una alternativa, durante el transcurso del año 2018 se formuló una propuesta que aborda sentidos integrales, diferentes a los cursos de prevención de ITS o de educación para el amor que circulaban indistintamente como propuestas de ESI en “un curso extensión universitaria que yo creo que eso también habla de los espacios que se tiene que ir ganando la ESI” (Entrevista a Alejandra Olaiz, docente, octubre de 2023) y que la docente describe como “una deuda” por el hecho de hallarse “dentro de lo formal, pero sin estar curricularizada”. Del diseño del curso participaron especialistas de la universidad provenientes de distintos espacios: estudiantes, egresados, Consejería de Género, referentes sociales, docentes, militantes; lo cual “es como ese margen, que te da la posibilidad de hacer cosas interesantes y quizás, hasta más motorizadas que si estuviese como espacio curricular” (Entrevista a Alejandra Olaiz, docente, octubre de 2023). Estas tensiones entre la formalidad de la curricularización (una deuda, nos dice Alejandra) y las oportunidades de entrar por fuera de la academia, digamos “entrar por la ventana de la extensión” ofrece la posibilidad de mixturar claustros, disciplinas, prácticas, luchas... Aquello que Alejandra denomina “cosas interesantes” una “interrucción” en el sentido que val flores (2013) nos propone vivir la ESI como “una pequeña intervención en el momento indicado (es decir, en el más azaroso de todos)” que habiliten la posibilidad de “movilizar grandes e impensadas transformaciones, siempre que queramos abrazar la formidable violencia de lo aleatorio e inesperado y nos sepamos atener (o dejarnos sorprender) a sus consecuencias” (flores, 2013, pp. 16-17).

Una de estas posibilidades fue la convocatoria de la propuesta, que estaba dirigida a docentes de escuelas secundarias predominantemente, pero al recibir los listados de inscripciones se tomó conciencia de la necesidad de ESI por parte de otrxs formadores, ya que “habían varias carreras, teníamos muchos, muchas y muchos egresades, egresados y egresadas de Letras, de Filosofía, de hecho había una estudiante que era de la UBA, creo que era una de las chicas de Filosofía... teníamos de Historia.” (Entrevista a Alejandra Olaiz, docente, octubre de 2023) y también un grupo de docentes que no se había contemplado y que aprovecharon esta inesperada propuesta, porque llegaron además de estudiantes, “*docentes jubiladas, también había directoras de escuela*” (Entrevista a Alejandra Olaiz, docente, octubre de 2023). La heterogeneidad de cursantes constituyó una de las características de este curso, que encontró en esta amplia gama de cursantes la posibilidad de partir desde el diálogo y de la producción generosa de una sociabilidad (Britzman, 2015, p. 97). Pía lo expresa en estos términos:

Hay un montón de docentes que también están perdidos, perdidas, que les interesa trabajar la ESI, que les interesa, y que les pasan cosas en el aula, y que también están perdidos, perdidas y perdidas, entonces vienen como a buscar respuesta, como que creó una red donde uno, una y uno no se siente solo, ni sola, ni sole. (Entrevista a Pía Cartechini, cursante, noviembre de 2023)

## El dispositivo

El curso se propuso desde el inicio un diseño modularizado atravesado por las puertas de la ESI, pero no necesariamente compartamentalizado en áreas del conocimiento, sino en grandes puertas que permitan “hablar de la ESI”. Estos módulos estaban generalmente integrados por una pareja pedagógica de distinta procedencia científica: ciencias de la educación con filosofía, medicina con psicología, derecho con sociología, etc. Lxs profesores a cargo del curso se encontraron rápidamente cómodxs en este formato abierto, que les permitía abordar casos en forma interdisciplinaria.



**Imagen 7.** Título: Encuentro presencial del módulo 2, a cargo de Gisel Molina (Ciencias de la Educación) y Lu Azahar (poete y filosofía). 2021.  
Fuente: Imagen aportada por el equipo a cargo del curso

Los propósitos que se planteaba el recorrido formativo pretendieron deconstruir el aula como espacio neutral y en especial a la universidad como autónoma de los procesos sociales que posibilitan la educación y en especial la ESI (Grotz, Malizia y Scaserra, 2022, pp. 119-120) Los mismos fueron: a) construir conocimientos y experiencias pedagógicas actualizadas científicamente sobre Educación sexual integral; b) reflexionar sobre las posibilidades y obstáculos en la implementación de la ley N° 26.150 y los marcos normativos nacionales y provinciales y c) desarrollar capacidades desde una reflexión crítica para una correcta implementación de los lineamientos curriculares de la ESI. La idea de abordar la ESI desde el diseño curricular tenía que ver con las preguntas que Déborah Britzman (2016, p. 69) propone para tratar este desafío: la posibilidad de discutir sus significados en la enseñanza, de validarlos como saberes enseñables, de reconocer la sexualidad como dimensión humana (no sólo entre estudiantes, sino también y especialmente la sexualidad de lxs profesores) y las relaciones entre el contenido pedagógico y las interacciones en las escuelas.

Se diseñó un aula virtual mediada pedagógicamente de manera que no se convirtiera en un simple reservorio de contenidos, sino en una unidad didáctica a la que se entraba por distintos puntos siguiendo un recorrido personal<sup>10</sup>. El diseño modular habilita además un recorrido no lineal, en el cual se entra y sale de los distintos problemas y saberes, en los que los distintos ejes se entrecruzan y mezclan a partir de la práctica, como vemos en el caso del paradigma médico:

se hablaba de la ESI y su acercamiento desde una medicina que no era la colonial, que no es la biomédica, sino con un enfoque totalmente desde la perspectiva de género desde la diversidad, desde el antiadulthood, también, era una medicina interesante y totalmente descolonial, porque recuperaba estos saberes que han sido opacadas por la colonia y también con respecto a la parte más de la afectividad. (Entrevista a Alejandra Olaiz, docente, octubre de 2023)

o se ofrecía “una psicología machadísima por la perspectiva de género” por decisión de la psicóloga a cargo de ese módulo, Aleyda Yanes, ya que “ella trabajaba en su momento en Bienestar Universitario, en la Consejería de Género, donde surgen los protocolos ante casos de violencia de género” y que posteriormente “tuvo que irse de Argentina por decisiones personales, pero también por decisiones políticas, porque todo lo personal es político”. (Entrevista a Alejandra Olaiz, docente, octubre de 2023)

Los contenidos del curso se salían de lo que las ciencias tradicionales solían ofrecer: la medicina no seguía siempre los principios occidentales y apelaba muchas veces a los saberes de las mujeres y de lxs campesinx; la psicología se entrecruzaba con el arte y especialmente con el placer y el deseo como fuente de autoestima, la filosofía traía autores trans y la palabra de las infancias (contradictoriamente con su etimología), las ciencias de la educación perdieron su tecnicismo y normatividad para hacer lugar al acoger y a la hospitalidad como pedagogía de la ternura.

Se propuso entonces un entramado formativo que buscaba encontrar enlaces entre saberes teóricos y prácticos, a través de la permanente refe-

---

10 La propuesta pedagógica está disponible en <https://view.genial.ly/5dd-73690b114ad0fc6e67cb3/presentation-propuesta-pedagogica>

rencia a la experiencia. La formación incluyó seis módulos: 1- “Ley ESI y análisis de experiencias en las escuelas” que ubicó como punto de partida el cruce entre las situaciones vividas por lxs docentes y futurxs docentes en tensión con los marcos legales como referencia general; 2) “Género y Diversidad”, espacio que propuso como centro la reflexión y problematización de los modelos hegemónicos, su abordaje en las escuelas mediante herramientas teóricas situadas; 3) “Salud y cuidado del cuerpo” módulo centrado en la promoción de la salud, basados en conocimientos científicos que desnaturalicen prejuicios, mitos y construcciones que el Modelo Médico Hegemónico establece; 4) “Vínculos cuidados y placer”, la sexualidad en el vínculo consígx mismx y con otrxs, así como la generación de herramientas de análisis para identificar diferentes tipos de violencia vinculadas al género y la sexualidad; 5) “ESI y Pedagogías” un recorrido por autores que entrecruzan conceptos de Pedagogía, Educación Sexual, con perspectiva latinoamericana, inclusiva y de derechos con un taller de diseño de juegos y/o dinámicas para la ESI y 6) “Módulo integrador” como espacio de interacción grupal para el diseño acompañado de las propuestas didácticas en el cual se promuevan producciones para el trabajo áulico e institucional, con el acompañamiento de lxs profesores del curso en la modalidad presencial. El trabajo final tiene una vertiente individual, para que cada docente formule una propuesta desde su “lugar” y una vertiente integrada con otrxs cursantes que permita articular en un proyecto común, como ejercicio proyectivo para su propia institución educativa.

El planteo didáctico se había diseñado de manera que el contenido no solo fuera de qué se hablaba, sino también el cómo (la forma, la práctica misma) como contenido de ESI. Alejandra recuerda, sobre este punto:

(...) y en el curso, creo yo, que se fue plasmando primero en la posibilidad de habilitar la palabra, a pesar de que estábamos en..., al ser meet y al tener toda la cuestión facilitada, quizás, de lo que implica la virtualidad, había como bastante transversalización del saber, de los conocimientos que íbamos construyendo, pero también había mucha confianza, eso es esencial para la ESI, para generar esta comunidad de indagación, esta comunidad de diálogo, comunidad de indagación un poquito “robando” la frase a Walter Kohan o a las filosofías con niñes. (Entrevista a Alejandra Olaiz, docente, octubre de 2023)



**Imagen 8.** Título: Encuentro del módulo 2 “Género y Diversidad” en la FFyL-UNCUYO, a cargo de Lu Azahar y Aleyda Yanes. 2021. Fuente: Imagen aportada por el equipo a cargo del curso

Hay una concepción antropológica de sujeto en el trasfondo de cada propuesta pedagógica. En el curso “Hablemos de ESI en las escuelas” este posicionamiento se hacía explícito en los discursos y en las estrategias propuestas. ¿Será que se aprende también de un modo de hacer? En el momento de participar en la clase de Pía, egresada de este curso, ella propone una dinámica para poner sobre la mesa el asunto del cuerpo en la educación física (carrera de profesorado en la que dicta el espacio curricular de Filosofía). En este recorte, podemos ver una huella de estos aprendizajes cuando ella explicita su propuesta pedagógica con una perspectiva antropológica:

Bueno, les cuento la consigna..., la consigna es la siguiente: yo les voy a leer una serie de frases, lógicamente, como por vez, y la idea es que si en algún momento se sienten representados o representadas en esta frase, porque sienten que les interpela en algo o en el medio la gente con la que están, conviven o por ahí más las amistades, bueno, como los grupos que frecuentan sienten que piensan de esta manera ¿no? También esa otra opción o algo les está interpelando esa frase, en cualquiera de esas opciones, dan un paso hacia adelante ¿sí? Lógicamente, dan ese paso adelante y después vuelven atrás. Bueno la idea es ir haciendo eso. ¿Por qué les doy

la opción de cerrar los ojos o taparse la cara? Porque por ahí puede cohibir la opción de “yo me hago cargo de esto”. Pero digo, lo dejo a opción libre de ustedes, si ustedes no tienen problema en tener los ojos abiertos, la cara descubierta, lo re hacemos así, no pasa nada o pueden cerrar los ojos... (Clase de Pía Cartechini, cursante, noviembre de 2023)

Dar cuenta de las decisiones docentes, de los fundamentos de las propuestas didácticas o de las prácticas educativas planificadas, dar opciones a lxs estudiantes para participar en la toma de decisiones ¿No es acaso también ESI? ¿Podría ser esto un principio didáctico propio de la ESI? ¿De qué manera se entrelazan las concepciones antropológicas con las decisiones pedagógicas y con las prácticas políticas? ¿Cuánto de aula tiene la ESI y cuánto de ESI tiene la calle?

Si la práctica docente tiene un posicionamiento claro, en el sentido de que esto que se está haciendo no es neutral, mi práctica implica un modo de querer interpretar el mundo, de intervenirlo, de querer sostener el statu quo, lo cual la convierte en una práctica política. Eso quizá puede estimular la participación política de la comunidad o de otras maestras, y se manifiesta a través de distintas expresiones a nivel sindical, barrial, organizaciones de Derechos Humanos. Hoy hay muchas maestras feministas o militantes de la disidencia sexual, esto trae consigo una fuerte impronta, un posicionamiento, el de pensar su práctica docente como práctica política. No se puede negar la politicidad de la práctica docente. (Entrevista a val flores, en el marco del VII Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos, noviembre de 2022).

## **La experiencia y los aprendizajes**

La heterogeneidad de cursantes que se mencionó precedentemente operó como catalizador de debates, experiencias e incluso discusiones. En un mismo curso pañuelos verdes y celestes<sup>11</sup> querían aprender y poco a poco

---

11 Durante el lapso de tiempo que duró el dictado del curso, la Ley 27.610 regula el acceso a la interrupción voluntaria y legal del embarazo y a la atención postaborto de todas las personas con capacidad de gestar no estaba aún sancionada. Muchxs de lxs cursantes que buscaban formación militaban la ley e incluso venían a los encuentros con sus pañuelos verdes, mientras que otrxs cursantes se oponían abiertamente y había incluso algunxs que permanecían sin expresar su posición.

las coincidencias fueron creciendo a partir de la información, la propuesta de casos, la apelación a la vida cotidiana, al rol de los medios, al rol del Estado, a la educación como derecho, entre otras cuestiones. Las tensiones, las contradicciones y las reconfiguraciones son parte constitutiva de un proceso de aprendizaje, o como expresa Britzman (2016, p. 93) “lo que no se piensa es que todo aprendizaje es también un desaprendizaje”. Surgen entonces aprendizajes situados, nacidos de la experiencia en el sentido de sufrimiento y que “se expresa a través del cuerpo, de lo que el cuerpo sabe, de lo que ha quedado inscrito en él a través de la experiencia” (hooks, 2022, p.131).

de hecho en algún momento hubo como una exposición de alguna de las compañeras, de las colegas cursantes, que contaron situaciones de violencia que habían atravesado, sobre todo en el módulo del curso donde se trataba el tema de violencia, violencia en el noviazgo, amor romántico, a partir de ahí se abre, por la temática y por la manera de abordarla, se abre el diálogo e inevitablemente aparecen..., nos toca una fibra que genera el diálogo y la expresión y ahí no hay otra que democratizar el saber... (Entrevista a Alejandra Olaiz, docente, octubre de 2023)



**Imagen 9.** Título: Encuentro presencial en los jardines de la Facultad de Filosofía y Letras, a cargo de Gisel Molina. Noviembre de 2021. Fuente: Imagen aportada por el equipo a cargo del curso

¿Podríamos tomar este testimonio de Alejandra como el relato de una experiencia? Para que se produzca una experiencia como lugar privilegiado, dice hooks (2022, p.131), el privilegio “no surge de la autoridad de la experiencia, sino más bien de la pasión de la experiencia, de la pasión del recuerdo”. En ese sentido, el curso se había convertido en una usina de estrategias para habilitar experiencias, porque “el curso en sí mismo fue una alternativa pedagógica, ya que sentía que ya estaba posicionado como desde otro lugar” (Entrevista a Pía Cartechini, cursante, noviembre de 2023). ¿Y cuál era ese otro lugar?, ¿qué es lo que marcaba la diferencia con otras propuestas formativas? Pía lo explica “desde el cuestionamiento, desde la idea de ir como rompiéndose los prejuicios o las ideas como conceptualizadas que cada quien traía desde la educación sexual” pero también “desde la corporalidad” (Entrevista a Pía Cartechini, cursante, noviembre de 2023). La experiencia, como saber surgido de la pasión del recuerdo (hooks, 2022, p. 131) generaba además un saber pedagógico, porque “te daba alternativas para pensar la ESI” (Entrevista a Pía Cartechini, cursante, noviembre de 2023)

Graciela Morgade (2022, pp 51-55) nos ofrece algunas líneas para pensar la experiencia como uno de los aportes de las teorías feministas a la enseñanza universitaria, en contraposición a la educación bancaria (Freire, 1985), y que algunas autoras norteamericanas expresan como “dominio sobre múltiples formas del conocimiento, incluyendo la experiencia como fuente válida, el ejercicio de la autorización, la centralidad de la posición antes que la esencialización, de las relaciones de poder” (Morgade, 2022, p. 53). Generar la confianza y el espacio para que emerja la posibilidad de compartir y al mismo tiempo de permitirse mirar desde otros ángulos, sentir desde otros sentidos, vivir desde otros afectos y corporalidades requiere de estrategias también dialógicas e incluso lúdicas: es preciso destacar que un aliado en esta pedagogía de la ESI es el juego como motorizador de imágenes no convencionales y de la imaginación como oportunidad de otredades.

## **El rol docente**

Una egresada del curso Hablemos de ESI, Clelia Valdez, nos propuso visitar una de sus clases en la que se invitó a maestras jubiladas de nivel primario del Departamento de La Paz. En ese contexto, la memoria fue la vía

para la recuperación de las experiencias del pasado que se hacen presente. En esta ocasión, las maestras conversaron con estudiantes del profesorado de educación primaria del Instituto 9-005 “Fidela Amparán”, quienes escuchaban con atención los saberes de experiencia de las maestras. En ese encuentro, una de ellas relató un incidente de cuando trabajaba en una escuela albergue:

Yo hice una denuncia de maltrato y después terminé yo acusada por la mamá, menos mal yo tenía todas las actas, todo, porque la mamá fue y me denunció en la Dirección General de Escuelas, pero no a mi supervisor... Me llaman a las 12 de la noche que había una nena que no se quería desvestir, les digo: -¿cómo no se quiere desvestir?- No, no se quiere desvestir, pero algo pasa Silvia. Tenía acá dos moretones, le habían pegado con una cosa del caballo. (Panel de maestras jubiladas en clase de Clelia Valdez, cursante, septiembre de 2023)

Uno de los hitos centrales del curso estaba en la asunción del rol docente desde una perspectiva de la ESI. Si bien partir de la ley y el derecho podía ser una forma de entrar a la educación sexual integral, era totalmente diferente partir de la práctica docente cotidiana que interpela de manera permanente a lxs profesores es una forma ineludible de involucrarse con sus estudiantes, sus familias, los contextos socioculturales y económicos, las injusticias, la discriminación, el dolor. Dice bell hooks (2021)

(...) la poca disposición a abordar la enseñanza desde un posicionamiento que incluya la conciencia de la raza, el sexo y la clase con frecuencia hunde sus raíces en el miedo a que las aulas se tornen incontrolables, a que las emociones y las pasiones se desboquen (p. 60).

Es por ello que temas como la interseccionalidad, los procedimientos administrativos, las prácticas inclusivas... se convierten enseguida en objeto de diálogo por la preocupación que provoca entre lxs docentes lxs estudiantes. Por eso, la propuesta didáctica del “Hablemos de ESI en las escuelas” invitó a subir la apuesta en cuanto al rol docente, convencidxs de que no alcanza con saber toda la teoría, sino que es necesario incorporar un componente reflexivo a la actividad cotidiana que la transforme en

praxis. Entonces emerge la pregunta ¿qué le hace la ESI a las pedagogías?  
Nos cuenta Alejandra:

Empezamos a ir un poquito más allá con respecto a lo que era la ESI y empezar a hacernos esta pregunta de ¿qué le hacía la ESI a las pedagogías?, entonces recurrimos a la Educación Popular, a una mirada un poco más freireana, a filósofos y filósofas de nuestra tierra, sobre todo convocamos a Dussel, a Roig, en estos textos que pudimos ir como desentrañando. Que esto es lo rico de la ESI y de las pedagogías, desentrañar cómo se atiende quizá a lo específico, a lo particular y alejándonos de una mirada más universal que proponen ciertos sesgos académicos, entonces desde ahí empezamos a cuestionar... habíamos traído a Claudia Korol, Walter Kohan. (Entrevista a Alejandra Olaiz, docente, octubre de 2023)



**Imagen 10.** Título: Una de las diapositivas del Módulo ¿Qué le hace la ESI a las Pedagogías?, a cargo de Alejandra Olaiz y Mercedes Barischetti. Coursado 2021.

Fuente: Aula virtual del curso”

Para que el rol docente se desprenda de su concepción tradicional, debe acercarse a la ESI como pedagogía. bell hooks, en “Enseñar pensamiento crítico” (2022, p. 20) lo plantea como una exigencia de compromiso: “cuando todas las personas en el aula, profesor y estudiantes, reconocen que son responsables en conjunto de la creación de una comunidad de aprendizaje, el aprendizaje alcanza su máximo sentido y utilidad.” (hooks, 2022, p. 21).

## Lo pendiente y el después

Nunca se deja de aprender ESI, quienes pasaron por este espacio formativo pudieron reconocer nuevas formas de relación, nuevas estrategias, nuevas lecturas y formas de ver el mundo despatriarcalizado, desadultizado. Pero no termina allí. Quedan pendientes, quedan infinitas alternativas de profundización y de enriquecimiento de la sexualidad integral. El después consiste en seguir formándose, porque la alternativa ya abrió una dimensión que antes no existía y que ya no se puede ignorar tan fácilmente.

... y no, no hay formación, no tenemos ni idea que hacer, ahí nos quedamos como..., los profes, capaz que las profes, los profes y les profes, quizás la parte directiva si tiene algún protocolo a seguir y la deben tener “re clara”, porque me imagino que deben de llamar a asistencia social dependiendo de también, a dónde se ha producido el abuso, porque si es entre compañeros, no sé si exactamente qué hacer ahí... Al menos una clase donde diga, bueno estos son los protocolos, ante una situación, uno, una, una puede hacer esto. Porque siento que ahí me he quedado muchas veces como desfasada... (Entrevista a Pía Cartechini, cursante, noviembre de 2023)

Otro pendiente luego de una experiencia alternativa en ESI es la militancia. La conciencia de la perspectiva de derechos no tiene vuelta atrás. El curso dejó muchos testimonios de este tipo de aperturas conceptuales y paradigmáticas.

Yo quiero ver si no va a venir un padre a la escuela a quejarse, que nosotros-, y dice además: -¿dónde está la...? Yo, hasta que no venga un científico, el médico a decirme que esto es normal... Dije, no puedo creer lo

que estoy leyendo..., entonces yo agarré e intervine la situación porque me fastidió el asunto. Le dije: -mire profesor la jornada sobre violencia de género, tiene otras actividades si usted no quiere pasar el video, pero el video no tiene nada de malo, trabaja esto, esto y esto, no tiene nada de malo, no tiene nada de pornográfico. Y la ESI es ley, o sea que usted no tiene porqué ir a pedirle el consentimiento a ningún padre ni a ninguna madre sobre dar algo. (Entrevista a Pía Cartechini, cursante, noviembre de 2023)

O también podemos traer nuevamente la voz de una de las maestras jubiladas que participó en el panel de la clase de Clelia: “Sería lo ideal, siempre es y yo voy a decir una cosa, que lo más importante es ser rebelde, rebelarse a veces a ese mandato tan verticalista” (Panel de maestras jubiladas en clase de Clelia Valdez, cursante, septiembre de 2023).

## **Reflexiones finales**

Ningún terreno es completamente infértil para la ESI, sus brotes emergerán en los desiertos más hostiles como indóciles rebeliones a lo instituido. Las experiencias que traemos desde el nodo Mendoza tienen como intención mostrar el interés, el sostenimiento y las posibilidades que la Educación Sexual Integral ha podido encontrar ya sea como espacios formativos oficiales o como espacios ajenos a las instituciones que encuentran un nido, un sitio, una bienvenida.

Quedan desafíos relacionados con las resistencias, las ausencias y las ajenidades que la lucha por los derechos aún debe seguir sosteniendo en nuestro país: asignación de presupuesto, reconocimiento institucional, designación de espacios oficiales para la ESI en las escuelas, entre otros.

Otro de los pendientes que deja esta experiencia es el desafío de la continuidad, porque a pesar de haberse constituido en una alternativa con alta demanda, de haber logrado formaciones integrales para docentes en el nivel superior, en algún momento la propuesta decae.

Es relevante ver cómo estas reflexiones y preguntas profundizan en la importancia de la Educación Sexual Integral y su integración en las políticas públicas, institucionales y áulicas. La curricularización de la ESI puede tener un impacto significativo en las prácticas docentes de los nuevos graduados de carreras de formación docente en Mendoza, ya que les brinda herramientas y enfoques para abordar la educación en derechos de una

manera más integral. Las prácticas disidentes y rebeldes al academicismo pueden ser vitales para fomentar formas pedagógicas críticas y creativas, desafiando las estructuras tradicionales y promoviendo una educación más inclusiva y reflexiva. Al respecto, es crucial que la ESI no se integre dócilmente a las culturas institucionales patriarcalizadas, ya que esto podría limitar su alcance y efectividad. Sin embargo, es importante encontrar un equilibrio para no aislarla y enfrentar resistencias innecesarias. La reconfiguración constante de los proyectos de ESI puede presentar desafíos, pero al mismo tiempo abre la puerta a la innovación y adaptación a las necesidades cambiantes de la sociedad. Es fundamental encontrar un equilibrio entre la flexibilidad y la sostenibilidad organizacional y económica para garantizar la continuidad y el éxito de las iniciativas de ESI.

Al mismo tiempo, esperamos que estos brotes de ESI encuentren el ambiente propicio para florecer, un proceso que ya hemos observado a través de los testimonios y propuestas provenientes de aquellos que han experimentado iniciativas similares. En este sentido, los interrogantes dejan de estar centrados únicamente en el ámbito universitario o en la DGE para adentrarse en el mundo de la ESI en la vida diaria. ¿Qué enfoques pedagógicos han respaldado la incorporación de derechos en las escuelas y en las distintas comunidades, ya sea en áreas urbanas, rurales u otros contextos? ¿Cuáles son esas prácticas docentes? ¿De qué manera se manifiestan los desafíos específicos de la ESI ante los docentes y los estudiantes en la provincia de Mendoza? ¿Cómo podemos establecer acciones más coordinadas para que lo público garantice los derechos en general y, en particular, los derechos relacionados con la ESI? ¿Cuáles estrategias de colaboración y apoyo resultan más efectivas para promover estas iniciativas en Mendoza y en la región?

## Bibliografía

Agulleiro, Manuel; González, Fabiana; Gómez, José Luis. (2022). *Una agenda de la ESI para la formación docente. Herramientas críticas para desgenerizar las prácticas escolares*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. NOVEDUC. Colección Universidad.

Britzman, Deborah. (2016). *Curiosidad, sexualidad, curriculum*. En Deborah Britzman.; valeria flores y bell hooks (2016). *Pedagogías transgresoras*. Córdoba. Bocavulvaria.

flores, val. (2013) *interrupciones*. Ensayos de poética activista. escritura, política, pedagogía. Neuquén. Editora La Mondonga Dark.

Freire, Paulo (2005) *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.

hooks, bell. (2021). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Madrid. Capitán Swing.

hooks, bell. (2022) *Enseñar pensamiento crítico*. Barcelona. Rayo verde editorial.

Morgade, Graciela. (Coord) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires. La Crujía.

Morgade, Graciela. (Coord) (2022). *ESI y formación docente*. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco. Buenos Aires. HomoSapiens ediciones.

Sardi, Valeria. (2023). *La ESI como artesanía: hacia un mundo más vivible para todes*. En M. Cárdenas, D. Rabanal Gática, Y., Monje-Hernández, F., Sánchez Contreras y F. Jaksik Sepúlveda (Comps.). *Géneros, sexualidades y educación. Reflexiones y experiencias desde el sur de Chile*. Chile. Conciencia y desarrollo. pp. 76-84. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.5717/pm.5717.pdf>



## La ESI en la ciudad de Buenos Aires: territorios en disputas

Susana Zattara\*

Colaboradorxs:

Jesica Báez\*

Paula Fainsod\*

Sebastián Klein\*

Néstor Pievi\*.\*

Isadora Freitas de Olivera\*

Andrés Malizia\*

Soledad Malnis\*

**E**n la ciudad de Buenos Aires (CABA) en las últimas décadas han tenido lugar encendidos debates acerca de la sanción de una ley de Educación Sexual Integral (ESI); debates que fueron en paralelo a las demandas de los movimientos feministas y de educadores para la sanción de una ley nacional que considere a la ESI como un derecho de todas las niñas y jóvenes en todas las instituciones educativas del país. En este territorio complejo se inscriben dos experiencias de abordaje de la ESI que nos interesa compartir por la potencia epistemológica, pedagógica y política de su proceso. Nos resulta central analizar los modos de inclusión, desafíos y obstáculos que conllevan la puesta en marcha del Taller de ESI<sup>1</sup> (obligatorio) de los

---

1 Este espacio curricular recibe diversos nombres en los planes de estudio de las distintas carreras: Taller, Seminario, Materia. Habitualmente es referido por la comunidad como “Taller ESI” y es por eso que tomamos esa denominación.

\* Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

\* Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”

Correos electrónicos de contacto: [mariasusaz@gmail.com](mailto:mariasusaz@gmail.com) / [baez.jesica@gmail.com](mailto:baez.jesica@gmail.com) / [fainsodpau@gmail.com](mailto:fainsodpau@gmail.com) / [sebastianmartinklein@gmail.com](mailto:sebastianmartinklein@gmail.com) / [pievi.unsam@gmail.com](mailto:pievi.unsam@gmail.com) / [isafreitas@gmail.com](mailto:isafreitas@gmail.com) / [camalizia@gmail.com](mailto:camalizia@gmail.com) / [malnis.soledad@gmail.com](mailto:malnis.soledad@gmail.com)

profesorados del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”, y que en adelante llamaremos “Talleres ESI del Joaquín” y los espacios curriculares de Proyecto que incluyen ESI de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y que en los próximos párrafos denominaremos “Proyectos ESI de Educación en FILO”.

Estas experiencias se enmarcan en instituciones de formación del profesorado de larga trayectoria lo cual permite poner la lupa sobre la trama histórica, las tradiciones, las relaciones de poder que son parte de todo el recorrido. Ya en 2004 se produjo en CABA el primer debate concreto sobre una Ley ESI para la ciudad. Este proyecto que avanzaba no sólo en la obligatoriedad, sino también en enfoques y contenidos de la ESI, produjo fuertes resistencias de los sectores conservadores, entre las acciones en esta dirección las escuelas católicas de la ciudad salieron a movilizar a sus estudiantes, y finalmente obtuvo una votación negativa en la legislatura. Sin embargo, luego de sancionada la Ley Nacional 26.150, se sanciona en la ciudad la Ley 2110 (octubre, 2006) de Educación Sexual Integral, que tiene como particularidad una diferencia con la ley nacional que nos interpela para estas experiencias que estamos describiendo, es que la ley de la ciudad reconoce explícitamente la perspectiva de género<sup>2</sup>. Esta pe-

---

2 El Artículo 4 de la Ley 2110 establece el reconocimiento de la perspectiva de género en los términos del art. 38 de la Constitución de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (El Art. 38 establece: La Ciudad incorpora la perspectiva de género en el diseño y ejecución de sus políticas públicas y elabora participativamente un plan de igualdad entre varones y mujeres. Estimula la modificación de los patrones socioculturales estereotipados con el objeto de eliminar prácticas basadas en el prejuicio de superioridad de cualquiera de los géneros; promueve que las responsabilidades familiares sean compartidas; fomenta la plena integración de las mujeres a la actividad productiva, las acciones positivas que garanticen la paridad en relación con el trabajo remunerado, la eliminación de la segregación y de toda forma de discriminación por estado civil o maternidad; facilita a las mujeres único sostén de hogar, el acceso a la vivienda, al empleo, al crédito y a los sistemas de cobertura social; desarrolla políticas respecto de las niñas y adolescentes embarazadas, las ampara y garantiza su permanencia en el sistema educativo; provee a la prevención de violencia física, psicológica y sexual contra las mujeres y brinda servicios especializados de atención; ampara a las víctimas de la explotación sexual y brinda servicios de atención; promueve la participación de las organizaciones no gubernamentales dedicadas a las temáticas de las mujeres en el diseño de las políticas pública).

culiaridad de la jurisdicción tuvo sus resonancias más directas en la propuesta del Taller ESI del Joaquín y algo más indirectas en los Proyectos ESI de Educación de FILO. De una u otra manera, los debates instalados se entranan en acciones y formas de conducir que se concretan en ambas experiencias.

La antesala de la ley ESI en CABA nos muestra una historia “más larga” donde la implementación del “Plan de igualdad de oportunidades y trato entre varones y mujeres en la ciudad de Buenos Aires”, en 2001 marca un hito. A partir de la sanción de la ESI a principios del 2007 se implementaron capacitaciones a les docentes y directivos en el ámbito de la Escuela de Maestros, y que luego fueron minimizadas, precarizadas y/o ninguneadas al cambiar el signo político de gobierno en la ciudad.

Haciendo pie en la ESI y en la efeméride internacional -17 de mayo Día Internacional de lucha contra la Homofobia, la Lesbofobia y la Transfobia-, en el 2008 la CABA ya había sancionado una ley Nro. 2.687 que incorporaba su conmemoración al calendario escolar de celebraciones. Otros antecedentes fueron: en 2004 se ratificó la Ley que creó el “Plan de igualdad de oportunidades y trato entre varones y mujeres” durante el gobierno de la Alianza y se comenzó a realizar acciones para incluir perspectiva de género en las políticas gubernamentales. En Educación, por ejemplo, se creó un Programa de Igualdad que convocó a referentes de todas las modalidades y niveles. A su vez, ya estaba instalado en algunas escuelas secundarias el Programa de Retención Escolar de alumnas emba-razadas, madres y alumnos padres que comienza en el año 2001.

Un segundo hito en esta historización fueron los lineamientos Curriculares aprobados en 2008 por el Consejo Federal de Educación, y a continuación el Programa Nacional de ESI (PNESI) comienza a producir materiales y capacitaciones. En CABA se estaba produciendo la Reforma del plan de Estudios del Profesorado de Enseñanza Primaria e Inicial, que entró en vigencia en 2010. En este se incluye una instancia curricular obligatoria para el ciclo general. Se establece un Taller de ESI de tres horas cátedra por semana durante un cuatrimestre. Unos años después, en 2015 la perspectiva de la ESI fue incluida en los planes de estudio de los profesorados destinados al nivel secundario y superior, con escasas dos horas cátedra semanales. La experiencia del Taller ESI del Joaquín es -en parte- resultado de este proceso.

En la universidad, sin embargo, la implementación de la ESI encontró una serie de debates respecto del alcance de los marcos legales frente a la autonomía universitaria y la libertad de cátedra. No obstante, una tercera marca fundamental fueron los activismos y la producción académica potenciando la incorporación de la perspectiva de género, que motorizaron acciones concretas en ambas experiencias. Por el lado de los activismos, los movimientos como el Frente por la ESI, Docentes por la diversidad, los sindicatos docentes y sus áreas de género configuraron escenarios propicios para ampliar y profundizar los debates. Por su parte en las instituciones las áreas de género creadas en el Joaquín y en FILO, la formulación de formaciones para docentes como la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral del Joaquín (2009), los trabajos del equipo Mariposas Mirabal, en el marco del Instituto de Ciencias de la Educación-FILO UBA con sus acciones de investigación, docencia -Seminario Problemáticas en género y sexualidades (desde 1996) y Diplomatura en ESI desde 2019- y extensión; diversos proyectos que incluyeron talleres en escuelas secundarias y en Centros de Educación Secundaria de Adultos (CENS) y otras acciones de divulgación de la ESI en distintos parques de la ciudad.

Con el correr de los años, lo que en otro texto hemos llamado desbordes potenciadores de la ESI (Morgade, et. al, 2019) mostró cómo la instalación de materiales del PNEI y de materiales de CABA, resultó en las escuelas en múltiples experiencias vinculadas el género y las sexualidades, al principio más vinculadas a docentes feministas y activistas de movimientos LGTBIQ+. Sumado a esto las movilizaciones de los movimientos fueron logrando plasmarse en leyes como: Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (2009). Matrimonio Igualitario (2010), Ley de identidad de género (2012), Ley Micaela (2019), ley IVE (2020), van ampliando y se van incorporando a los contenidos en la implementación de la ESI. También apoyaron y fortalecieron la ESI los gremios docentes: por ejemplo, el primer “manual” con propuestas para el aula de ESI que circuló fue el de UTE/CTERA, en 2007.

El sistema y las políticas educativas tienen una dinámica propia que procesa de manera lenta las transformaciones. Las leyes son herramientas para defender un derecho o para ordenar la convivencia social. La ESI vino a dar marco normativo a algunas experiencias que se estaban desarrollan-

do en las escuelas y a demandar su cumplimiento hacia las instituciones en donde “no se hablaba de ESI”. Pero las asignaciones de presupuesto para las capacitaciones, para agentes nuevos que ayudaran a instalar las temáticas entre les docentes fue variando en la ciudad, de acuerdo a las composiciones político partidarias de los gobernantes.

En esos primeros tiempos de la sanción de la Ley ESI en la ciudad, se publicaron algunos materiales que sirvieron de guías para les docentes y escuelas que estaban dispuestas a implementar la ESI. En 2007 un *dossier* “Educación Sexual en la escuela. Perspectivas y reflexiones”, un cuadernillo “Educación sexual y literatura propuestas de trabajo” y también se publican desde la Dirección Gral de Planeamiento. Dir de Currícula los Documentos preliminares de Educación Sexual para los niveles inicial, primaria, secundario y de Formación Docente. En este ambiente propicio para implementación de la ESI en la ciudad, se crea el Postítulo de ESI, “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral”, que se desarrolla en el ISP Joaquín V. González desde 2009 y es la primera Especialización de Formación Docente pública y gratuita, en cumplimiento de la ley 2110 de Educación Sexual Integral de CABA y de la ley nacional 26150 de Educación Sexual Integral, experiencia sobre la cual pondremos el foco más adelante.

Luego la “Campana Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito” (donde confluyen, desde el 2005, diversas formas de practicar el feminismo, parte del movimiento LGBT, y algunxs representantes de la comunidad médica); va a instalar la consigna tan conocida: “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar y aborto legal para no morir”, y a lograr los consensos necesarios para presentar un proyecto de ley, que fue aprobado y sancionado -luego de arduos debates- finalmente en 2020.

Otro hito interesante en esta breve historización, es el que visibiliza cómo les jóvenes en la ciudad de Buenos Aires se apropiaron de las demandas por la efectiva implementación ESI, así en las protestas de les estudiantes por los cambios de planes para la secundaria en 2018; los centros de estudiantes pusieron en sus carteles “queremos ESI” junto a los demás reclamos, y así pusieron de manifiesto, la ausencia de la ESI en las escuelas, y su reclamo de implementación.

Actualmente como política de ESI existe la obligatoriedad de tres jornadas por año en las instituciones educativas, y la ley Educar en Igualdad

que fue sancionada a nivel nacional implica una jornada donde se trabaje las problemáticas de violencia de género. Como otra política hay un referente de ESI en cada institución (según refiere la Res. 340/18); a partir del 2022 en algunas escuelas secundarias comenzó a haber horas para esos referentes, pero las instituciones tenían que pedir las a la secretaría de Educación y estas tardaban tanto en ser otorgadas como cobradas, por lo que los referentes ESIs son docentes que utilizan sus horas extraclase en fomentar, o acompañar la ESI, en esa institución.

### **Inauguraciones públicas entre las tradiciones y las disciplinas**

El Instituto Superior de Profesorado Joaquín V. González (ISPJVG) fue la primera institución que se creó para la formación de profesores en la ciudad de Buenos Aires. El dieciséis de diciembre de 1904, Joaquín V. González, Ministro de Justicia e Instrucción Pública, refrenda el Decreto de Creación del Seminario Pedagógico, base de lo que sería el Instituto. En sus comienzos se trataba de dar un título docente a profesionales universitarios. Luego empezó a admitirse a estudiantes que hubieran terminado el colegio secundario. Ya a mediados de la década del veinte, el Instituto ofrecía la mayor parte de las disciplinas que formaban parte de los planes de estudio del nivel secundario.

El ISPJVG es una institución de Educación Superior que se especializa en la formación de profesores. Actualmente depende del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y otorga títulos de validez nacional. Cuenta hoy con diecisiete carreras de grado y seis carreras de postítulo entre las que se encuentra la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Sexual Integral<sup>3</sup>. El instituto cuenta con más siete mil alumnxs, y alrededor de 900 profesores, siendo esta la única Institución en nuestro país con estas características.

Las autoridades del Instituto son elegidas por toda la Comunidad Educativa desde los cuatro claustros: docentes, alumnxs, graduados y personal

---

3 Las demás formaciones son: Actualización académica en Ciencias del Lenguaje, Especialización Docente Superior en Conducción Educativa, Especialización de Nivel Superior en Educación Matemática, Especialización Docente Superior en Tutorías con Perspectiva de Género y Diversidad, Especialización Docente de Nivel Superior en Investigación Educativa

administrativo. Cada claustro vota, respectivamente, a sus representantes para el Consejo Directivo y, a la vez, todos eligen a los miembros del Rectorado. El Consejo Directivo está formado por siete docentes, siete estudiantes, dos administrativos y dos graduados. Un Rector y tres Vicerrectores conforman el Rectorado.



Casa central, Valentín Gómez 3163

**Año 1915**

**Imagen 1.** Título: Frente del edificio del ISPJVG. 1915.

Fuente: Página web oficial del ISPJVG

Acorde con su tradición de origen, la impronta disciplinaria, que implica que un profesor debe estar especializado en su disciplina y luego a eso agregar unas materias pedagógicas para el desempeño de la enseñanza en esa disciplina, parece permear aún toda la lógica del instituto. En palabras de una de las profesoras entrevistadas “Yo tengo esta mirada del Joaquín en donde a veces siento que se pone muy por encima (el contenido disciplinar, muy por encima de la formación docente)” (entrevista a Miranda González Martín, profesora de ESI del profesorado de Filosofía, Ciencia Política y Francés, noviembre, 2023).

Sin embargo, al calor de la entrada al país de los estudios de la mujer en la década de los 90, en esta institución se admite la creación de un área de estudios de la mujer. Así lo expresan en la presentación en la página del Instituto:

El 5 de Octubre de 1995, con la asistencia del Rectorado y autoridades municipales, destacamos la reapertura del Área de Estudios de la Mujer y de Género, por iniciativa de un grupo de docentes y alumnas/os del Instituto [...] El AEMyG tiene como propósito construir un ámbito académico que promueva el desarrollo de proyectos de investigación, diagnóstico de la situación y evaluación de los avances protagonizados por las mujeres; otros de los objetivos es aportar las herramientas metodológicas propias de la especialidad que integran teoría y práctica; por último, creemos fundamental abrir a la comunidad educativa del Instituto, un nuevo espacio de debate interdisciplinario que permita una acción pedagógica orientada a la Educación Media. Desde su apertura, el equipo académico que se formó, orientó las actividades hacia cinco líneas de trabajo. Capacitación Docente; Producción Científica Intercambio Académico, Divulgación a la comunidad, Publicaciones. (Página web oficial del ISPJVG)

En la descripción de las actividades llevadas a cabo se perciben mayormente acciones durante la primera década del 2000; en la que destacamos que en el año 2009 el Área de Estudios de la Mujer y Género (AEMyG) junto al Programa Permanente de innovación pedagógica- PPIP- elaboraron el Diseño Curricular del Postítulo de Especialización Superior en Educación Sexual Integral que actualmente se dicta en el Instituto con una importante matrícula. El Postítulo tiene una duración de dos años, y se cursa presencial en el Joaquín los sábados por la mañana; tiene una carga horaria de 736 horas cátedra.

En el año 2016 señalan la elaboración de un informe institucional para el conocimiento y sensibilización sobre la temática de la violencia de género en la comunidad educativa, que permitió en 2017 la redacción del protocolo institucional contra la violencia de género. En 2018 organizan el equipo responsable de la aplicación del Protocolo. Aplicación y seguimiento de casos y apertura de un mail para tal fin.

En este contexto, de una continuidad extendida en el tiempo para la incorporación de la perspectiva de género en el Instituto, se inscribe el

espacio curricular obligatorio de ESI en la formación del profesorado. La experiencia que queremos compartir se focaliza sobre la implementación de este espacio en las distintas carreras del Instituto.

El espacio curricular obligatorio de ESI se ubica entre las unidades curriculares del Campo de la Formación General, es uno para cada carrera y es diferente el tipo de instancia según las carreras. Lo común a todos es la duración de dos horas cátedras, que equivalen a una hora y media reloj, durante un cuatrimestre. Se trata de una instancia de taller en las carreras de Biología; Cs. Administración; Economía; Historia, Italiano y Psicología. Es un seminario en los profesorados de C. Política, Física, Francés, Geografía, Informática, Lengua, Matemática y Química; mientras que en el profesorado de Filosofía es una asignatura; y solo en Ciencias de la Educación es un taller anual de 2 horas cátedra.

Para conocer y analizar esta experiencia, realizamos entrevistas a algunas de las profesoras a cargo de esos espacios curriculares. Para una de las profesoras consultadas que entró en 2016 al Instituto, al preguntarle por las vinculaciones entre las áreas que trabajen ESI y/o género, confirma el conocimiento de estas acciones llevadas a cabo por el AEMYG; y su vinculación con el Postítulo, aunque señala que el protocolo no parece tener gran difusión en la institución, al menos ella no lo ha visto como una apropiación del Centro de estudiantes.

el área de Estudios de la Mujer, de Género, etcétera, que venía como de muy larga, muy larga data. Desde ahí en vinculación con el postí se armó un poco lo que es el Equipo de Acompañamiento al Protocolo, de intervención ante situaciones de discriminación o violencia de género por orientación sexual, identidad, un protocolo que está pensado para secundario y terciario, y está en realidad súper llevado a secundario, entonces hay adaptaciones, etcétera. Ese espacio está, es un espacio que funciona con un par de personas puntuales. [...] O sea tampoco tiene tanta difusión institucionalmente el espacio, eso es lo que yo veo por lo menos. Ni siquiera desde el centro de estudiantes". (Entrevista a Miranda González Martín, profesora de ESI del profesorado de Filosofía, Ciencia Política y Francés, noviembre 2023)

Como contrapunto de este vínculo laxo entre la institución, el protocolo e inclusive el Postítulo en ESI esta profesora admite que en situacio-

nes “ante desubiques de algunos estudiantes de primer año” la directora de la carrera de Ciencias Políticas la convocó y “se hicieron unos talleres, con un par más de docentes de primer año”. También fue convocada para presentar la ESI en el curso de ingreso. Todo esto sucedió en la prepan-  
demia. Para esta profesora, luego de la pandemia hubo un cambio en las modalidades de encuentros entre los profesores, al no estar el “cara a cara” se dificulta el intercambio para vincular las tareas de enseñanza entre las instancias curriculares, específicamente pensando en la transversalización de la ESI en las demás materias de los profesorados.

Yo creo que postpandemia todo se empezó a complicar un poquitito mucho, porque... Bueno, también viste que nos cuesta cada vez más, ¿no? Salir y estar, y eso que antes no sé, estábamos por ahí desde la mañana hasta la noche, dando clases. Como “ay, de la mañana hasta la noche, y encima sumarle una...”. O muchas muchas reuniones que hacíamos presenciales ahora son por Meet. (Entrevista a Miranda González Martín, profesora de ESI del profesorado de Filosofía, Ciencia Política y Francés, noviembre, 2023)

Las docentes entrevistadas tienen un recorrido en capacitaciones o programas afines a la ESI. Desde el trabajo en un programa socioeducativo de retención escolar de estudiantes embarazadas, madres y padres en las escuelas de la ciudad, o, capacitadoras de cursos del Programa Nacional ESI de INFD hasta cursos en la Escuela de Maestros en CABA. Otra coincidencia que señalan es que la mayoría de las profesoras que dictan los seminarios ESI han cursado en distintas cohortes el Postítulo en Educación Sexual Integral.

Otra profesora que es docente en el Seminario de ESI en la carrera de Lengua y Literatura, dice sobre el postítulo:

tiene toda una mística alrededor del postítulo la verdad pero se la merece. Entré porque tuve suerte, por sorteo porque el postítulo siempre tiene un excedente de personas inscritas con relación a la cantidad de vacantes que puede ofrecer (Había estado fuera del país y regresó en 2013) “cuando llegué me encontré con la ESI y fue como un gancho, un buen gancho para permanecer en la docencia y para encontrarme un lugar re cómodo en la docencia en el que me siento. [...] justamente es bien incómodo pero digo,

un lugar que me cabe bien, así que estoy ahí re puesta en eso. (Entrevista a Claudia Fernandez, profesora de ESI del profesorado de Lengua y Literatura, octubre 2023)



**Imagen 2.** Título: Hall entre aulas del ISPJVG. 2024. Fuente: Jesica Baez

### **Enlazar la ESI: desafíos de construir tramas en clave disciplinar**

Una primera cuestión que emerge en los intercambios con las docentes es la historización y contextualización del espacio curricular que coordinan. Esto es una primera dimensión sobresaliente y que nos permite comenzar a caracterizar su potencia. Las docentes coinciden en que los vínculos y lazos establecidos entre docentes ESI arman una “cadena de referencias” que fueron estableciendo una “red amorosa” para construir propuestas de ESI en los talleres. El Postítulo en ESI se torna una referencia indiscutible en temática ESI para estas docentes y lo reconocen como espacio privilegiado.

En este camino se advierte cómo esta genealogía de experiencias, personas y saberes permite constituir articulaciones aún cuando no estén coordinadas y formalizadas desde la Institución. Las voluntades docentes

se entran y entran en diálogo frente a las desarticulaciones con otras asignaturas o con el campo de la práctica profesional (de hecho, algunos estudiantes ya hicieron las prácticas pedagógicas para cuando hacen el taller de ESI). Otra cuestión que destacan estas docentes es el lugar que ocupa el estudiantado acompañando, con muy buena predisposición para aprender, leer. E incluso, en muchos casos se “pide más”.

Pero no, en general es muy buena la recepción de la propuesta, es incluso diría, hasta te tensan para tener, para recibir propuestas más innovadoras, digamos, ¿no? Como yo que sé, no sé todo lo que son las pedagogías transformadoras. (Entrevista a Claudia Fernandez, profesora de ESI del profesorado de Lengua y Literatura, octubre 2023)

Otra cuestión a destacar es que estos espacios curriculares de ESI dialogan con campos disciplinares específicos. Esto varía según las carreras y también tiene consecuencias en la manera de encarar la instancia curricular. Una de las profesoras entrevistadas, la de más antigüedad en la institución, a cargo de un taller ESI desde 2016 en la carrera de Profesorado en filosofía cuenta: era un taller cuando entré en la Carrera de Filo, ahora es una materia, y en las otras carreras es un Seminario.

En las carreras donde es un Seminario, pueden cursarlo de distintas carreras; en Ciencias Políticas se dicta solo en un cuatrimestre, en cambio en el profesorado de francés, se dicta la misma instancia en los dos cuatrimestres, con lo cual hay más posibilidades de que se anoten estudiantes de otras carreras (matemáticas, química, informática) además de Francés. (Entrevista a Miranda, profesora de ESI del profesorado de Filosofía, Ciencia Política y Francés, noviembre, 2023)

No obstante, por las condiciones institucionales y a favor de ampliar la posibilidad de inscripción horaria, se habilita que el estudiantado se inscriba en cualquier espacio. Esto marca a los Seminarios como espacios en los que se explora la relación de la disciplina y la ESI.

En ese sentido, las profesoras de estos seminarios señalan como organizan sus clases entre la especificidad de conocimiento de la ley ESI, el PNEI sus puertas de entrada, ejes; por un lado,

yo cuando empecé a pensar cómo presentarles la ESI, por un lado entiendo que hay algo del contexto, hay algo del contexto político también de la ESI, normativo, histórico de la ESI, a nivel de la currícula, de la pedagogía que es importantísimo abordar, digo, ¿no? En el marco de dentro del profesorado. Y bueno, yo que sé, y también poder entender algunas cuestiones sobre cómo yendo más..., bueno, por supuesto de los fundamentos, los ejes, de la ESI. (Entrevista a Claudia Fernández, profesora de ESI del profesorado de Lengua y Literatura, octubre 2023)

Por otro lado, trabajan enfáticamente las críticas epistemológicas del feminismo hacia los sesgos androcéntricos en las disciplinas. Así, en el profesorado de filosofía el espacio de ESI es una materia, que se dicta en primer año de la carrera, esto deriva en un tratamiento más introductorio de la crítica filosófica feminista:

es por esto de cuerpo-mente, ¿no? Y cómo va complejizando el lugar digamos de la posición de las mujeres respecto de los varones también a lo largo de la filosofía, y sobre todo cómo la filosofía es política. Como que eso es una impronta también que trabajo como muy fuertemente, como bueno, esto no son cosas separadas. [...] Y a ver, los nudos que a mí más me importan cruzar en la filosofía son; quiénes son las autoridades en la filosofía, quiénes nos presentan cómo, el trabajo con el cuerpo y con la posición también de la mujer, y cómo va quedando anudada con eso, entonces problematizar eso las diferentes corrientes filosóficas. El impacto político de todo eso, entonces poder hacer esa vinculación de conocimiento político. Ahí meterme con la cuestión de la posición y el conocimiento situado. (Entrevista a Miranda González Martín, profesora de ESI del profesorado de Filosofía, Ciencia Política y Francés, noviembre 2023)

Las epistemologías feministas- desde la década del 60 -han denunciado el carácter situado de la investigación científica y de la filosofía. Se afirma que el conocimiento que se produce está sesgado por las experiencias de quienes lo producen; tradicionalmente varones, heterosexuales, blancos de clases medias altas. La matriz androcéntrica de la modernidad ordenó las categorías en dicotomías jerárquicas, que constituyeron también las desigualdades de género: cultura/naturaleza; mente /cuerpo; masculino/femenino (Mafia, 2007). El desafío que se presenta es desocultar esa in-

justicia, superando los binarismos jerárquicos, en ese camino, las filósofas feministas sostienen el carácter masculino del “canon” con que se enseña la filosofía en el nivel superior.

Otra profesora que ingresó en el 2023 a dar el Seminario ESI en el profesorado de Matemáticas y del profesorado de Química sostuvo lo siguiente:

esto bueno, cuestión más epistemológica de la ciencia, ¿no? Pensar, justamente todo esto del texto de Diana Maffia, viste que trabaja también la cuestión de las dicotomías ¿no? Para pensar epistemologías feministas y en ese sentido como bueno, parece que hay un montón para trabajar. (Entrevista a Florencia Bruno, profesora de ESI en profesorado de Química, octubre 2023)

El momento de la carrera donde se ubica el Seminario ESI también modifica la manera de planificar de las profesoras, en la carrera de Matemáticas y en la de Química está en cuarto año, terminando la carrera para recibirse de profesores de educación secundaria, allí se propone una tarea de reflexión sobre las prácticas situadas y la transversalización de la ESI en temáticas específicas de ese profesorado;

lo que propongo para trabajar es justamente esto, esto que te decía de la dimensión más epistemológica, para que también piensen en su propia producción de conocimiento en relación con líneas que tengan que ver con la ESI, ¿no? O sea, bueno, se juegan ahí el género, ¿no? En la sexualidad. Es como un sistema que también reproduce ciertas desigualdades y que ahí también se entrama, digamos, con el conocimiento mismo en la carrera en que están. Así que sí, está pensado desde ahí.

Pero también dar pistas para la práctica de transversalización de la ESI en las aulas donde irán a trabajar [...] todo un recorrido después entre teórico y también de herramientas, ¿viste? Que o sea, que conozcan también lo que hay disponible, tenemos un nuevo cuadernillo de referente ESI, que trabaja los NAP y la integralidad con los ejes.

Y los cálculos de estadísticas, ¿no? Bueno, violencias de género, de femicidios de mujeres en ámbitos de poder, de elección de carreras. Bueno,



viste que ahí hay una infinidad de temáticas que se pueden abrir en relación con la estadística. Eso como currículum explícito, después todo lo que tiene que ver con el currículum oculto, las investigaciones sobre las expectativas diferenciales hacia niñas y varones de los profes de matemáticas. (Entrevista a Florencia Bruno, profesora de ESI del profesorado de Química, octubre 2023)

En el profesorado de Lengua y literatura, el seminario está ubicado entre segundo año y tercer año, por lo que la transversalización se pone en un lugar preponderante.

El secreto es ir haciendo siempre un vínculo con algún recurso literario, con algo que sirva para llevar al aula, con la experiencia que tienen ellos mismos en el aula. algunos ya trabajan como maestros o profes de literatura. [...] Es parte de lo que yo pretendo que se haga incluso al final de la cursada, ¿no? Que ellos puedan armar una propuesta con un material que elijan y que piensen para llevar al aula, y que como digamos, tanto pensándolo como un tema específico que elijan, como pensándolo como cualquier clase de Lengua y Literatura, pensar cómo atraviesa la ESI y cómo los lineamientos curriculares de la ESI también enmarcan ese trabajo que hacés o que ya venís haciendo. (Entrevista a Claudia Fernandez, octubre 2023)

Las teorías y militancias feministas parecen aportar en los discursos pedagógicos que configuran los programas. Se menciona el impacto del feminismo en los abordajes epistemológicos, o bien, cómo la militancia sindical, la creación de secretarías de género en los sindicatos motorizan la ESI.

...recuperar mucho de la construcción colectiva. No sé, me parece, yo vengo también de una militancia sindical bastante... Que ya data de varios años, yo vengo militando con compañeras de lo que en algún momento fue la Secretaría de Géneros de la UTE, que ahora es el Colectivo de Docentes Transfeministas en la UTE. (Entrevista a Claudia Fernández, profesora de ESI del profesorado de Lengua y Literatura, octubre 2023)

Las voces de las profesoras entrevistadas de “los talleres del Joaquín” van tramando sus prácticas entre las críticas feministas a los procesos de construcción de conocimientos, sus relaciones de poder- epistemologías feministas; así como a las relaciones de poder que implican la construcción de cuerpos sexuados, su normalización en las instituciones educativas. De esta manera promueven una pedagogía feminista; tomando como punto de partida el conocimiento situado: quiénes son les estudiantes que se están formando para ser futuros profesores y qué formación necesitan para transversalizar la ESI en sus prácticas áulicas.

### **¡Qué florezcan mil ESIs!**

A fines del año 1956, con la creación del Departamento de Ciencias de la Educación en reemplazo del de Pedagogía, en la Universidad de Buenos Aires, se diferencian explícitamente las tareas de enseñanza de las de investigación. A partir de ese momento se concibió a la educación como una carrera científica y profesional. La creación del Departamento de Ciencias de la Educación estuvo, asimismo, vinculada con la creación de los departamentos de Psicología y Sociología. Durante las dictaduras no hubo debates ni reflexiones en el seno de la universidad, lo que se tradujo en un tiempo hostil y oscuro en la formación.

Luego, la primera de las posibilidades de incluir la perspectiva de género se plasmó en la Facultad con la creación en el año 1992 del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer, actualmente Instituto de Investigaciones de Estudios de Género (IIGE) como un espacio de trabajo y discusión sobre las teorías de género, donde también se dictaron seminarios y se organizó un espacio bibliográfico y de consulta para profesores y estudiantes.

En la carrera de Ciencias de la Educación, con el retorno de la democracia, se debatió y configuró un nuevo plan de estudios. En el marco de aquel plan, años más tarde, comenzó a incluirse de manera marginal “las cuestiones de género” en el Seminario optativo: “Educación, género y sexualidades”. Este espacio funciona desde 1996 a cargo de Graciela Morgade. Con el correr de los años, este espacio curricular fue ganando visibilidad. Para el 2004, se incorporó a la grilla curricular bajo el nombre: “Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades” ampliándose el equipo docente. Su cursada se intensificó durante el

verano siempre de la mano de la consolidación del equipo de investigación<sup>4</sup>, docencia, extensión y militancia. Para el 2012, el equipo comienza a nombrarse: Colectivo Mariposas Mirabal. Durante todo este recorrido el equipo participó de los debates de la ley 26.150 (2006) y de la creación de lineamientos curriculares para la ESI en 2008. Así como en los debates académicos y en las movilizaciones que promovieron las leyes de ampliación de los derechos sexo-genéricos en las últimas décadas y sus repercusiones hacia adentro de la universidad.



**Imagen 3.** Título: Frente del edificio de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 1938. Fuente: Archivo General de la Nación

4 El equipo comienza en 2004 con un primer proyecto de investigación UBACYT “Presencia y ausencia de las sexualidades femeninas y masculinas de lxs jóvenes estudiantes de la escuela media”

La mayor visibilidad que adquiere el seminario se podría enlazar a una serie de procesos sociales más amplios que encuentran resonancia en la UBA, en la Facultad de Filosofía y Letras y específicamente en la Carrera de Ciencias de la Educación. Estos pueden resumirse en el corpus de leyes sancionadas en los años 2000 vinculados al campo de género y sexualidades. Y específicamente la Ley 26150; los cuáles conllevan transformaciones institucionales que devienen en Proyectos de Investigación, espacios de posgrado y extensión dirigidos al abordaje de las cuestiones de género (Diplomatura en ESI, Cátedra Libre de Estudios Trans, Carrera de Especialización en Pedagogías para la Igualdad) como en condiciones que se dirigen a una mayor igualdad (Comisión a la No Violencia de Género, Rectificación de documentación por identidad de género, Baños no Binarios, Resolución por Cupo Laboral Trans). En este escenario en la Carrera de Grado les estudiantes generan espacios curriculares alternativos vinculados a temáticas que cruzan educación, género, sexualidades

En el 2016 se aprueba un nuevo plan de estudios de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación. La reforma de dicho plan ha sido resultado de un proceso “participativo y consensuado entre los claustros de profesores, graduados y estudiantes”, y se justifica por importantes transformaciones en el campo educativo, a nivel epistemológico, científico y tecnológico, y los cambios socioculturales que traen aparejados. Las modificaciones en el plan son de distintos tipos, entre las que se destaca la ampliación de las materias comunes del Ciclo de Formación General; la reorganización de la formación orientada, en la que se integra las perspectivas académicas y profesionales asegurando mayores profundizaciones; y la creación de Proyectos dedicados al conocimiento de diversos ámbitos, situaciones, contextos y prácticas educativas, la formación en investigación y la intervención profesional. La experiencia que describimos en este trabajo recupera esta historia larga y se enfoca de manera específica en Proyectos que tomaron como eje la ESI, entendidos como experiencias alternativas de Educación Sexual Integral.

Estos cambios dentro del plan de estudios, que en buena medida alojan una ampliación limitada de la temática de género y sexualidades en diversos espacios curriculares, se sostienen en el tiempo, entran en diálogo con la configuración de un consenso creciente -aunque no hegemónico- respecto de las prácticas docentes y su formación. En este punto es importante aclarar que a diferencia del Seminario que cuenta con conte-

nidos específicos vinculados a la ESI, los proyectos son currículas abiertas cuyos contenidos se renuevan en función de los equipos y demandas. Esto configura una hipótesis que nos interesa explorar en este trabajo respecto de cómo se configura una necesidad de contenido y el lugar que ocupan el trabajo mancomunado para la inclusión de la ESI y la perspectiva de género en la currícula.

En estos “Proyectos” observamos cómo docentes y estudiantes apelan a diversas estrategias para legitimar su presencia dentro de la propuesta curricular. La argumentación y posicionamiento se asienta en tres direcciones.

Por un lado se argumenta esta inclusión a partir de normativas. Ley N° 26.150 de 2006, que establece el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir ESI y crea el Programa Nacional de ESI; las Resoluciones C.F.E. N° 45 de 2008 que instituye los lineamientos curriculares para la ESI, y la C.F.E. N° 340 de 2018 que determina los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para ESI; la Ley N° 27.234 de 2015 - Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género; la Ley 27.499 de 2019, que establece la capacitación obligatoria en género y violencia de género para todas las personas que se desempeñan en la función pública en todos sus niveles y jerarquías, entre otras.

Por otro lado se señala la presencia de un acumulado de investigación en el campo específico. En el ámbito del IICE, desde inicio de la década de los 90 se viene llevando una línea de investigación en este campo temático. En un primer tiempo con estudios centrados en la feminización del trabajo docente y luego, desde el 2004 en adelante con la incorporación de las sexualidades y la perspectiva de género en la educación secundaria y superior.

Además estos proyectos se justifican por la participación en experiencias universitarias. Entre las resoluciones de la UBA el Protocolo de violencia devino en 2016 el armado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Comisión Ad Hoc de Acompañamiento del protocolo. Esta Comisión Ad Hoc No a la Violencia con un grupo de profesionales y de estudiantes produjeron experiencias concretas que motorizaron otras prácticas, demandas y necesidades. Otra experiencia significativa fue la Diplomatura ESI que comienza dictarse desde el 2019 una instancia de extensión universitaria presentada por el equipo Mariposas Mirabal, que continúa los años siguientes haciéndose virtual en pandemia 2020/ 21/ 22, y semipresencial

en 2023. Entre sus destinatarios se encuentra un número significativo de estudiantes de la Facultad y de la Carrera de Ciencias de la Educación.

A su vez, docentes y estudiantes apelan a una “historia de antecedentes situada” para entamar las propuestas en una cadena de opciones curriculares y trabajo de gestión.

En la carrera hubo una producción de espacios de curricularización previa: Créditos “Sentate bien que sos una nena” (2015) y “Herramientas para la elaboración de recursos y materiales para la Educación Sexual Integral” (2016). Ambos créditos optativos del plan de estudios 1985 fueron dictados en 2017 bajo el formato de asignaturas autogestionadas por parte de la agrupación político estudiantil “Ronda” y con el acompañamiento de integrantes del equipo Mariposas Mirabal. En esta misma línea de trabajo se dictó en el formato de Prácticas Socioculturales en Territorio- PST- el seminario “Universidad, sexualidades y relaciones de género. Producción de dispositivos socio-educativos para el abordaje de los derechos sexuales” por el colectivo Mariposas Mirabal (FFyL-UBA).

Por otra parte estos proyectos tienen un anclaje institucional ya que se enlazan a una línea de trabajo presente en la plataforma de dirección del Departamento de la carrera en el año 2022 que se concretiza en la conformación de una Comisión Interclaustrados ESI para el diseño de estos abordajes.

## **Los proyectos de ESI**

Retomando la experiencia actual de los Proyectos que venimos historizando, las experiencias concretas que analizamos son:

*Proyecto I: Enseñar desde la ESI: Desafíos y Herramientas para su incorporación en propuestas educativas. Semipresencial - 1º cuatrimestre/2023.*

Se trata de una instancia del Ciclo de Formación General. La definición de esta inclusión tuvo que ver con que todos los estudiantes, aquellos que cursan la Licenciatura como el Profesorado tengan la posibilidad de elegir una propuesta que se dirige a problematizar la enseñanza desde la ESI. Se identifica como una oportunidad para contar con un espacio propio en el cual la ESI sea contenido y perspectiva al mismo tiempo y en el cual los estudiantes se aproximen a marcos de referencia y herramientas para

enseñar desde esta perspectiva. El equipo docente de este Proyecto se conformó con profesores y estudiantes de la carrera que habían participado en instancias previas de formación. La propuesta se construyó colectivamente incluyendo representantes de agrupaciones estudiantiles que participan de la Comisión ESI. Una participante co-docente en relación a esta experiencia explícita:

Era una especie de taller no tan, para nada expositivo sino otra vez, como esta cuestión de poder pensar la enseñanza de la ESI desde una pedagogía feminista popular, ¿no? Como me parece que Bea y Pau en eso tuvieron la impronta de hacerlo así, con muchas y muchos invitados de lujo, creo que permitimos abrir la mirada de lo que significa la ESI, porque trajimos la ESI de los bachis populares, trajimos la ESI del Programa Nacional de ESI y trajimos la ESI del Ni Una Menos, ¿no? También con una intervención ahí fuerte porque bueno, justo uno de los sábados era 3 de junio, así que fue... Fue fuerte ese sentido. (Entrevista Lucía Zanini, reciente graduada en 2022, integrante de agrupaciones militantes universitarias)

El Proyecto uno es una aproximación a experiencias de enseñanza y como a las herramientas más de... No de investigación pero de observación, de entrevista, como más esa parte. Entonces esto, como que hay una cuestión de “no le podés pedir a los pibes que armen una secuencia didáctica porque no tiene nada que ver con la propuesta como académica del Proyecto 1”, entonces ahí creo que nos encontramos con estas limitaciones. (Entrevista a A Isa, estudiante representante de sus pares en la Junta Departamental<sup>5</sup>)

*Proyecto III: Análisis de un espacio curricular de implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorasx Semipresencial - Bimestre de Verano 2023*

Esta instancia, se dirigió a otro objetivo que se enlazó a poder reconstruir con el estudiantado el Mapa de la ESI en la Carrera desde la experiencia de

---

5 La Junta Departamental es el órgano de cogobierno de la carrera que está compuesto por cuatro representantes de cada claustro: docentes, estudiantes y graduados.

6 Usamos la x porque est+a en el nombre del proyecto que estamos analizando

elles, desde lo que conocen y lo que se puede identificar en los documentos curriculares disponibles. Al mismo tiempo se dirigió a problematizar qué ESI se tiene y qué ESI se quiere desde el estudiantado. El Proyecto fue dictado por integrantes del Colectivo Mariposas Mirabal. No se llegó a concretar una intervención final, si se produjo un material que queda como insumo. En esta línea, en este momento se está desarrollando un Taller dirigido a cátedras para poder reconstruir también este mapeo, con el propósito de generar luego instancias compartidas entre estudiantes y docentes.

Porque nuestro título de profesorado es en secundario y superior y el secundario es obligatorio, como... Como de ahí surge, entonces nosotras por ejemplo hicimos, un verano hicimos el Seminario de Género, el verano pasado hicimos Proyecto III, que también fue de género. Fuimos tomando esas decisiones pero también nosotras el primer verano de la carrera, éramos como muy ingresantes aún, vimos que se ofertó el Seminario de Género y bueno, creo que no nos daban las materias, no sé qué fue lo que pasó y digo, recién lo podemos volver a cursar porque la pandemia en el medio. (Entrevista a Mariana, estudiante avanzada que cursó el proyecto III, octubre 2023)

Este espacio curricular buscó problematizar el campo de la implementación de la ESI y la transversalización de la perspectiva de género en un espacio curricular de formación inicial de las carreras de profesorados. Una estudiante cursante comenta cómo este proyecto se vincula con preocupaciones esbozadas en otros espacios de formación:

Bueno, nosotras cursamos la diplomatura y en la diplomatura como que bueno, surgió esta pregunta, esta preocupación de decir "bueno, en la carrera debería haber un espacio específico" porque eso también, como que yo siento que la línea entre la perspectiva de género y la ESI es como muy fina porque sí podemos hacer que sea transversal pero también hay algo de la formación muy, muy específica de ESI de decir bueno, cuáles son las cosas de entrada, como esas cosas que no entran o nunca las vi al menos en las materias más disciplinares. Entonces cuando cursamos la diplomatura pensamos "debería haber un espacio específico de formación en ESI" y en el proyecto final de la diplomatura hicimos... Como había

que agarrar una historia y había que agarrar una institución en la que nosotras estemos adentro, ya que las dos somos docentes, entonces bueno empezamos a recortar el objeto profesorado y agarrar nuestra carrera e hicimos un proyecto así. Creo que es un taller. Y eso fue como el insumo para hacerlo. (Entrevista conjunta a Luciana, reciente egresada, y Mariana que está cursando las últimas materias, ambas cursaron la Diplomatura en ESI, octubre, 2023)

En la continuidad de una tradición de cogobierno universitario, una pedagogía feminista interpela y visibiliza las relaciones de poder entre los claustros, lo significativo que tiene para les estudiantes su co participación en esta instancias construye un nosotros en la facultad que promueve la circulación de la palabra y la conexión entre distintas instancias de la vida universitaria.

Nos estamos planteando, que siempre haya una instancia curricular específica sobre ESI y perspectiva de género en la carrera. El cuatrimestre pasado estuvo el Proyecto 1: Enseñar desde la ESI, ahora se está dictando una PST que también es Proyecto 3 que habla, lo que se propone es esto, ¿no? Sistematizar todos los dispositivos que hay de la facultad relacionados con políticas de género, poder sistematizarlos y difundirlos, y también, es un proyecto que se hizo de manera articulada entre el Departamento y la Subsecretaría de Políticas de Género, pero que también fue como decisión de las agrupaciones estudiantiles. O sea, surgió a demanda de las agrupaciones estudiantiles, como nosotros dijimos “che, necesitamos esto”, y ellos se organizaron y ofertaron ese proyecto”. (entrevista conjunta a Abril y e Isa estudiantes militantes de agrupaciones estudiantiles y consejeras de la Junta Departamental)

En estas experiencias que estamos contando hay construida una trama que circula entre el Seminario de género, la diplomatura en ESI y los activismos feministas universitarios de los últimos años. Entretejida por cuerpos de estudiantes, profesores y graduados que demandan espacios institucionalizados que garanticen el derecho a la ESI. Interviene en esta trama, la asunción de espacios de poder dentro de la carrera; espacios de gestión en los que se ejerce un liderazgo colegiado y feminista. Por un lado, por parte del equipo Mariposas Mirabal- Paula Fainsod fue elegida

por la junta departamental como directora del Departamento-,por otro lado, las estudiantes de agrupaciones universitarias que son representantes de sus pares en la Junta traen sus demandas por la ESI. En ese mismo sentido, se produjo la creación de la Subsecretaría de políticas de género y diversidad en 2022 dentro de la facultad de Filosofía y Letras, impulsada por el Decano Ricardo Manetti y la Vice Decana, Graciela Morgade- directora del colectivo Mariposas Mirabal.



**Imagen 4.** Título: Actividad de feria de libros en el marco del Proyecto I. 2023. Fuente: Lucía Zanini

## **IRRUPCIONES de la ESI en las instituciones educativas en CABA**

Los estudios de la mujer y la perspectiva de género van entrando en las instituciones educativas de nivel superior en la década del 90, a partir de la creación de áreas, como el Área Interdisciplinaria de Estudios de la mujer, en Filo-UBA, o AEMYG en el Joaquín. Entran en las estructuras institucionales como espacios particulares, que si bien van ganando presencia institucional, los enfoques y dinámicas que proponen conllevan en muchos casos, lugares subalternizados (Blanco, R. 2018). De alguna manera, también se les dificulta la transversalidad como perspectiva, dado la fuerte burocracia que sostiene a lo disciplinar como organización hegemónica de las casas de estudio.

Mas adelante en el tiempo, la Ley 26.845, en 2009 visibiliza la violencia hacia las mujeres, surgen las movilizaciones del “ni una menos” (2015), las marchas del orgullo el movimiento LGTBIQ+; la campaña por el derecho al aborto. Todas estas movilizaciones y luchas incitan a las instituciones educativas a la confección de protocolos contra las violencias de género.

Las experiencias que presentamos en este texto tienen lugar a partir de estos antecedentes que nombramos. En esta sección nos proponemos encontrar ejes comunes entre los talleres del Joaquín y los Proyectos ESI de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA.

Un primer eje común es el peso de la historia con que se han conformado estas instituciones y los desbordes de la producción de género que desde los márgenes incomoda, desafía e irrumpe. El J.V.González como el primer profesorado formador de profesores para la enseñanza secundaria, la carrera de Ciencias de la Educación, dentro de una facultad centenaria, con un nombre que prioriza las ciencias por sobre la pedagogía. Según los antecedentes ambas instituciones son “núcleos duros” para la inserción de la ESI, pues son instituciones creadas al calor del iluminismo y del positivismo científico, respectivamente.

Un segundo eje es cómo en la década de los 90 logran instalar áreas o Institutos de estudios de las mujeres y género, y cómo estos no logran atravesar las instituciones en la burocrática organización de Carreras, con sus materias troncales, y sus prioridades disciplinarias en cada especialización. Aquí una diferencia es que el Joaquín, fue desde el inicio una formación de profesorado, mientras que la Carrera de Ciencias de la Edu-

cación, no se pensó como profesorado, al igual que las demás carreras de la Facultad de Filosofía y Letras.

En el Joaquín la ESI se incorpora a través de la Ley 26150 y 2110, ya que en sus considerandos se incluye el derecho a su enseñanza en el nivel superior no universitario. En la facultad de Filosofía y Letras, la carrera de Ciencias de la Educación, tiene que discutir con la autonomía universitaria, y reclamar que es un derecho de todes les estudiantes, y también como futuros profesores la formación en ESI. Es por eso que va buscando espacios institucionales y participativos para el ingreso de la conversación sobre la necesidad de la ESI. Estas acciones vienen siendo “militadas” tanto por el equipo Mariposas Mirabal como por estudiantes activistas de agrupaciones estudiantes dentro de la facultad, que convergen en los proyectos que describimos: los Proyectos I, y III. O la creación de una PST - Prácticas Socioeducativas en Territorio.

Una tercera cuestión común es el entusiasmo político-pedagógico de les protagonistas, podríamos decir que la pasión está presente en las aulas (Bell Hooks, 1999) de la ESI. El placer por la enseñanza y el aprendizaje es mencionado repetidamente por las docentes de los seminarios y talleres ESI, ellas son profesoras formadas la mayoría en el Postítulo en Educación Sexual del Instituto, o en la Especialización en Pedagogías de la Igualdad área género y sexualidades, UBA. Pero también tienen recorridos como capacitadoras en los cursos del INFD en el programa PNESE, en la Escuela de Maestros en CABA, o la Diplomatura de ESI de UBA. El entusiasmo tiene que ver con una posición política de estar comprometidas con su tiempo y con una perspectiva emancipadora y situada. “De encontrarte con los estudiantes, con sus experiencias, con sus deseos, sus ganas de romper moldes”. (Entrevista a Claudia Fernández, octubre 2023)

Para las estudiantes de Ciencias de la Educación, el cambio de posición subjetiva que implica para les futuros profesores la inclusión de la ESI es “novedoso” en una institución universitaria. Hablando de la experiencia de los Proyectos dos de ellas dicen:

para mí es fundamental que una Licenciada en Educación tenga formación en ESI. Para mí la perspectiva de género, la perspectiva interseccional, como... No es solamente eso, también es como la disponibilidad, o sea

algo como... ¿No? La fundación del poder también es simbólico. O sea, yo siento que eso es como una forma de mirar, una forma de mirar la educación y a sujetos de la educación. (Entrevista a Mariana estudiante avanzada de la carrera)

Entonces, para mí primero lo esencial en cada propuesta que tengamos en nuestra carrera es que quienes la atraviesan eso, la atraviesen y sean atravesades, que no puedan salir de la misma forma en la que entraron. Capaz suena muy poético pero siento que forma parte de lo que implica hacer ESI, que uno pueda... Por ejemplo, en la primera clase del Proyecto 1 me acuerdo que bueno, nosotros teníamos como una planificación que habíamos hablado con las profesoras, y después me digo que se terminó dilatando porque se terminó generando una ronda de presentación en la que cada estudiante se... Bueno, eso, se presentó y contó por qué había llegado hasta acá. Y la gran mayoría, por no decirte todes, se emocionaron en algún punto cuando contaron por qué habían llegado hasta ahí. O sea, qué importante que... Qué importante que la gente aparte se sienta habilitada a hablar. (Entrevista a Abril, graduada reciente)

Un cuarto eje en común es la concepción de la ESI como política pedagógica que en tanto mejora la experiencia de los futuros docentes, abre reflexiones sobre las prácticas áulicas en el sentido ético de ampliación y democratización de las relaciones interpersonales. Más allá de la transversalización con las materias en el caso de los seminarios del Joaquín, las profesoras buscan la manera de pensar transversalmente la ESI en los programas de la escuela secundaria donde van a ser docentes sus estudiantes.

Más allá de la legalidad, hay un derecho por una cuestión ética, ¿no? Bueno, yo hay algo que trabajo también bastante que es bueno, pensemos que hace unos años una persona trans era expulsada de escuela, entonces también pensemos...¿somos docentes para qué? O sea qué queremos, más allá de una disciplina, bueno, esto, somos docentes, estamos pensando en un proyecto también digamos social o cultural, y que incluya la diversidad me parece súper necesario. (Entrevista a Florencia Bruno, profesora de ESI en profesorado de Química, octubre 2023)

Un quinto eje común, se configura en la visión de la ESI como la concreción de pedagogías feministas, aunque en algunos casos no se nombren de ese modo, el convocar a les estudiantes a tomar sus experiencias como valiosas para la construcción de conocimiento, convoca a unas pedagogías de las experiencias, donde las corporalidades y los deseos están presentes. Una de las estudiantes de Ciencias de la Educación participante en las experiencias analizadas reconoce esta perspectiva pedagógica.

Lo interesante del proyecto es que propone mirar la ESI también de esa forma, como una forma de entender a la enseñanza y abordar la relación con el otro, y no no como una receta mágica para que no haya más violencia de género y no haya embarazo adolescente y todo sea hermoso, como más como una forma de mirar la clase y pensarla, e intervenir como profesional que eso. [...] De eso, de ver que las herramientas teóricas que uno va adquiriendo sirven también para pensar cómo mira uno las cosas que estudia y qué hace, más allá de lo concreto que uno haga, como la forma en la que uno lo piensa". (Entrevista a Isa, estudiante )

A su vez, en las aulas de ESI se trabaja la crítica hacia la escuela como productora de la normalización de los cuerpos, según sostiene Guacira Lopes Louro en "Pedagogía de la sexualidad" las marcas más indelebles que deja la escuela tienen que ver con las identidades, con las sexualidades, con las cuestiones de género y las relaciones de poder que se producen en las aulas (Lopes Louro, 1999). Dice una de las profesoras entrevistadas:

yo lo que más planteé fue en primer lugar poder mirar la producción de los cuerpos sexuados en la escuela, ¿no? O sea, que una future docente pueda ver que la escuela es un espacio que no es neutral en esta producción sexogenérica, y que eso lo pueda ver. [...] O sea tener el registro de que estamos, somos partícipes activos de una construcción desigual de los cuerpos, ¿no? Bueno, que las marcas que dejamos en el estudiantado, que nosotros somos una misma marca como cuerpo sexuado en la escuela. (Entrevista a Florencia Bruno, octubre 2023)

Nos referimos a una pedagogía feminista cuando se describen prácticas aúlicas donde se pone en juego una democratización del aula,

la valorización de los saberes y escucha atenta de las diversidades; y visibilización de las relaciones de poder dentro de la aula.

Una diferencia de estas dos experiencias es quiénes motorizan los encuentros. En el Joaquín son las profesoras, aunque no tuvimos oportunidad de entrevistar estudiantes por la dispersión de horarios en que se dan los Seminarios ESI y en que les estudiantes cursan todas las materias. Sin embargo, una de las profesoras que da el seminario en el profesorado de Matemáticas y Química cuenta:

igual no tienen una demanda pero están re enganchados con el taller de ESI, es algo que los conmueve, ¿viste? Es algo que dicen “ah, bueno, qué diferencia mirar esto así que como lo mirábamos habitualmente”. [...] un día llego como a la segunda clase y habían impreso el material de lectura. Me re emocioné, porque dije, ¿viste? Como que tienen ganas, ¿no? De aprender sobre estas temáticas, los interpelan, les gusta y eso está buenísimo. (Entrevista a Florencia Bruno, octubre 2023)

En la carrera de Ciencias de la Educación los proyectos que hemos estudiado son actividades interclaustrales; motorizados por demandas y propuestas de estudiantes activistas de agrupaciones universitarias o territoriales que acuden a los espacios.

Yo pienso igual también que lo importante es que la presente como eje de discusión, porque la realidad es que nosotres apoyamos la ESI y las políticas con perspectiva de género porque creemos que es una política pública y porque creemos que ha servido a lo largo de todos estos años para ampliar derechos. O sea, nosotros nos paramos desde... Es una decisión política que se curricularice la ESI y que existan, se puedan garantizar para el estudiantado estos espacios, y como que es fundamental poder sostenerlo. Como que los derechos nunca se dan por conquistados del todo sino que como decía Isa, siempre hay que ampliar más las demandas y los límites porque si no después vienen los discursos de derecha y te quieren poner en tela de discusión cosas que para nosotres ya están saldadas. (Abril, estudiante, representante en la Junta departamental)

## **Desafíos y otra yerbas**

La construcción de este campo de poder-saber tiene sus dificultades, principalmente porque la transversalidad de la ESI tendería a romper la organización del nivel superior en materias o disciplinas, sosteniendo la interdisciplinariedad y valorizando a la pedagogía o las formas de enseñar como una manera de entramar saber-poder-deseo. En el sentido del currículum como espejo y como ventana. Un espejo para mirarse hacia adentro y una ventana para ver hacia afuera en una sola operación.

En el Joaquín el tiempo de una hora y media reloj, una vez por semana durante un cuatrimestre conspira contra un proceso personal que consideran las docentes necesario para romper moldes, para revisar la propia historia escolar en la construcción de los cuerpos sexuados que somos.

Por otra parte la lógica institucional de desvinculación entre las carreras, e incluso entre el postítulo y las cátedras ESI, dificulta pensar espacios de transversalización

No, no hay articulación entre las cátedras y el postítulo, no. Aunque la mayoría somos... ¿No? [Risas] Nos formamos ahí. [...] A veces armamos la Semana de la ESI y bla bla bla. Bueno, y ahí sí como que nos contactamos, armamos en común, pero no tiene que ver con la lógica institucional del Joaquín, sino que tiene que ver con estas cosas más militantes, si querés. No, yo creo que hay como fractura [...] “Es muy complicado llegar a las autoridades. “no son espacios que abren” Hay mucha desvinculación entre carreras, entonces es difícil pensar la transversalización, una ESI más transversal en la institución. (Entrevista a Miranda, octubre 2023)

En la carrera de Ciencias de la Educación, los obstáculos que ven las estudiantes son los tiempos y reglamentaciones de la Universidad: el plan de estudios, la autonomía universitaria, un ejemplo que señala una estudiante es que según el reglamento, en las clases dictadas conjuntamente entre profesores y estudiantes, estas últimas sólo pueden acreditar su co-docencia, si pertenecen a un equipo de investigación.

que la ESI no hable de la obligatoriedad de la ESI en las universidades es un problema como estructural que hace que toda la temática de la ESI en la universidad sea compleja y sea una discusión en sí misma. Como, no

hay ninguna universidad que hoy en día tenga (o que yo sepa, al menos) tenga incorporada la ESI como parte de su currícula en la formación de profesores. Y tenemos 50 o más de 50 universidades nacionales. (Entrevista a Isa, estudiante, octubre 2023)

[...] forma parte de la autonomía universitaria, que obviamente tiene sus beneficios y sus trabas, pero por ejemplo, la carrera de Antropología hace poco tuvo una reforma del plan de estudios y ellos sí aprobaron una instancia curricular específica de ESI obligatoria en el plan de estudios. Yo pienso que en Ciencias de la Educación es un desafío, una demanda que vamos a sostener hasta el día en que se pueda incluir en el plan de estudios. [...] yo no creo que a nivel facultad, por lo menos de esta facultad haya barreras porque incluso o sea, Filo tiene el proyecto de abrir unas asesorías de salud sexual integral, que en otras facultades también ya existe. Como que hay diversas propuestas para poder abarcar esto como una... Entendiendo que nosotros entendemos que es una política de derecho, y como dijo antes Isa también de justicia social y justicia sexual también, como dicen. Pero bueno, sí, tal vez la traba es por un lado de los tiempos administrativos de no es que nosotros queremos meter una materia de ESI y se puede hacer de la noche a la mañana". (Abril, estudiante militante y consejera de la Junta departamental)

## **Enseñar ESI. El disfrute de la enseñanza**

El análisis de las entrevistas realizadas en este trabajo nos permitiría hipotetizar que la ESI viene a poner en primer plano la cuestión de la enseñanza de los futuros docentes, también a desocultar su opacidad en el cúmulo de conocimientos específicos a transmitir. La ESI trae la reflexión sobre los cuerpos, pero también las posiciones que ellos portan, criticando los modos ritualizados de las aulas del nivel superior. Los afectos que se promocionan y los que se desvalorizan. Las voces que pueden ser escuchadas y los silencios que hablan, viene a poner bajo observación las relaciones de poder que circulan en las prácticas áulicas. ¿Cuáles son las mejores maneras de enseñar? ¿A qué saberes le estamos poniendo más énfasis? ¿Qué cuerpos no estamos viendo? ¿qué voces no estamos dejando oír?

Otros desafíos que presenta son: ¿Qué implica efectivamente la ESI? ¿Basta con que se tenga una mirada con perspectiva de género? ¿Qué di-

ferencias hay entre la ESI y la perspectiva de género? ¿Es suficiente una transversalización o se necesitan espacios específicos?

En este sentido los testimonios encuentran una diferencia entre la perspectiva de género y la ESI en tanto está última, va más allá de una mirada crítica, sino que implica una pedagogía, una intervención, una nueva manera de ejercer la enseñanza, ampliando la diversidad de saberes que pueden aportar el intercambio entre los sujetos presentes en el aula, poniendo sobre la mesa las relaciones de poder que fundan tanto la relación docente-estudiante como conocimiento- ignorancia. La persistencia de esta manera de conceptualizar la ESI, sosteniendo la necesidad de simultaneidad de espacios específicos e intervenciones transversales en las instituciones de formación docente de nivel superior, con las peripecias que eso implica nos lleva a caracterizar estas experiencias, como experiencias alternativas en la instalación de la ESI como política pedagógica en acción.

En ambas instituciones hemos encontrado algunas pistas de las posibilidades y limitaciones para la configuración de contenidos relativos a la construcción de los cuerpos sexuados en la formación de profesores en el nivel superior, que con distintos puntos de partida y recorridos aportan valiosas praxis hacia la instalación de la ESI y la perspectiva de género en las instituciones. En la experiencia de la carrera de Ciencias de la Educación son las estudiantes quiénes motorizan esta pedagogía afectuosa, acompañada por las profesoras que aportan experiencias de formadoras, pero abren la participación para las ideas de las jóvenes estudiantes y se trama una formación dónde todes aprenden y enseñan. En los talleres del Joaquín las profesoras abren canales no usuales en la tradición de ese profesorado y van consiguiendo conmover a les estudiantes, mientras intentan construir lazos entre los talleres para reforzar la transversalización de la ESI en el Instituto.

## Bibliografía

Blanco, Rafael. (2018). *Mujer, género, queer. Un vocabulario reciente para las ciencias sociales locales*. En Arán, P. y Casarín, M. Ciencias sociales: balance y perspectiva desde América Latina. Córdoba: Editorial CEA.

Lopes Louro, Guacira. (1999). *Pedagogias da sexualidade*. En O corpo educado pedagogias da sexualidade compilado por Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Ed. Auténtica.

Morgade, Graciela et. al. (2019). *A 12 años de la Ley ESI. Las políticas, el movimiento pedagógico y discurso anti ESI recargado*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd) -FFyL -UBA





## **Les futuros profes andan diciendo:** una encuesta sobre la Educación Sexual Integral en la formación docente en Humanidades y Ciencias Sociales en Argentina

Soledad Malnis Lauro\*  
Isadora Freitas de Oliveira\*

### **Puntos de partida: el proyecto, la encuesta y la muestra**

El presente informe es uno de los resultados del proyecto de investigación titulado “Implementación de la Educación Sexual Integral -ESI<sup>1</sup>- y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesoras en Humanidades y Ciencias Sociales”, financiado por la Agencia I+D+I. Se trata de un trabajo articulado de cinco equipos de investigación anclados en universidades nacionales en vinculación con institutos de formación docente con carreras de profesorado de educación secundaria. Cada equipo se constituye en un nodo de trabajo y recupera una trayectoria de investigación, docencia y extensión en torno a la indagación de la ESI. Los equipos comparten entre sí una historia en común de tareas asumidas colectivamente en diversas configuraciones, incluyendo tareas de docencia, producción editorial y organización de eventos científicos. En total son cinco nodos: Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA, Córdoba, La Plata, Mendoza y Rosario).

El objetivo general del proyecto era producir conocimiento relevante acerca de la implementación de la ESI y la transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesoras, en las universidades nacionales e institutos de formación docente, en el área de Humanidades

---

1 La Ley 26.150 de 2006 que establece el derecho de niñas, niños y adolescentes a recibir Educación Sexual Integral y crea el Programa Nacional de ESI, con el propósito de garantizar el acceso a este derecho en todas las escuelas del país.

\* Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

y Ciencias Sociales. Bajo este gran paraguas se delinearon tres objetivos específicos: 1) mapear las experiencias de los profesorados de las universidades e institutos superiores de formación docente en el área de Humanidades y Ciencias Sociales en la inclusión de la ESI y saberes de género en clave interseccional y desde la óptica de lxs estudiantes; 2) reconstruir experiencias pedagógicas alternativas de inclusión de la ESI, analizando los fundamentos/presupuestos epistemológicos y pedagógicos que se hacen presentes en dichas iniciativas de formación docente; y 3) construir una herramienta de autoevaluación que permita a las instituciones del nivel superior motorizar evaluaciones formativas respecto de la inclusión de la ESI por la propia comunidad educativa.

Dentro del primer objetivo específico se buscó caracterizar las trayectorias del estudiantado en torno a la ESI en la formación superior y secundaria, identificar enfoques y contenidos explícitos, incorporaciones parciales y vacancias demandadas por el estudiantado, además de identificar contenidos implícitos/ocultos en torno a la ESI. Para ello se diseñó una encuesta utilizando la herramienta *Lime Survey* (aplicación de software libre para la realización de encuestas en línea). En ella se explicó brevemente el proyecto, sus objetivos, y el hecho de que la participación sería anónima. Seguidamente, se desarrolló un primer bloque de información general, características socioeducativas y datos sociodemográficos. A continuación, se indagó acerca de las experiencias previas con ESI en la secundaria y en el profesorado a nivel del aula como estudiante. El próximo bloque fue dedicado a la formación de lxs estudiantes indagando sobre sus consideraciones en relación a los profesorados, sus opiniones, expectativas e interés en torno a la ESI, sus experiencias con ESI en la formación docente a nivel institucional, su conocimiento y uso de las normativas y herramientas relacionadas a la ESI a niveles nacionales y jurisdiccionales, y sus experiencias de ESI motorizadas desde lxs estudiantes. Una última instancia de cierre dio la posibilidad de dejar comentarios y demostrar interés en participar del proyecto en otro momento.

Por medio de reuniones de planificación colectiva entre los cinco nodos fue determinado el plan de muestreo que seleccionó de manera in-

tencional las instituciones<sup>2</sup>, las carreras de profesorado<sup>3</sup> y las asignaturas

---

2 Las instituciones que participaron de la encuesta fueron las siguientes: de La Plata, las Facultades de Humanidades y Ciencias de la Educación, de Trabajo Social y, de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata; los Institutos Superiores de Formación Docente N° 97 - U.A. Normal 3 "Almafuerte", N° 96 «Dardo Rocha» y N° 95 «Mary O. Graham», y el Instituto Superior de Formación Docente y Técnica N° 9; de Córdoba, las Facultades de Filosofía y Humanidades, de Artes, de Lenguas, de Ciencias de la Comunicación y de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, las Facultades de Educación Física, de Educación y Salud, y, de Arte y Diseño de la Universidad Provincial de Córdoba, el Instituto Superior de Formación Docente Simón Bolívar y el Instituto Superior de Lenguas y Culturas Aborígenes; de Rosario, las Facultades de Humanidades y Artes, de Psicología y de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, los Institutos de Educación Superior N° 28 Olga Cossettini y N° 29 Galileo Galilei, el Instituto Superior de Formación Docente N° 16 Dr. Bernardo A. Houssay, la Escuela Normal Superior N° 2 Provincial N° 35 y el Instituto Superior de Educación Física N° 11 "Abanderado Mariano Grandoli"; de Mendoza, las Facultades de Filosofía y Letras, y de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de Cuyo, los Institutos de Enseñanza Superior 9002 Tomás Godoy Cruz, 9-023, 9-026 Patria Grande, 9-029 y 9-030 "Del Bicentenario", y el Instituto de Educación Física "Jorge E. Coll" 9-016; y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Facultad de Psicología, de Filosofía y Letras, de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González, el Instituto Superior de Educación Física N° 1 Dr. Enrique Romero Brest y el Área Transdepartamental de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes.

3 Los profesorado escogidos fueron los siguientes: de Artes en Artes Visuales con Orientación en dibujo, pintura y escultura, de Artes en Música, de Artes en Teatro, de Artes Visuales, de Educación Física, de Educación Secundaria en Antropología, de Educación Secundaria en Geografía, de Educación Secundaria en Geografía, de Educación Secundaria en Historia, de Educación Secundaria en Historia, de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, de Educación Superior en Ciencias de la Educación, de Educación Superior en Filosofía, de Educación Superior en Francés, de Educación Superior en Geografía, de Educación Superior en Historia, de Educación Superior en Inglés, de Educación Superior en Lengua y Literatura, de Educación Superior en Psicología, de Enseñanza Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Educación, de Enseñanza Media y Superior en Artes (orientación visuales), de Enseñanza Media y Superior en Ciencias de la Comunicación, de Enseñanza Media y Superior en Filosofía, de Enseñanza Media y Superior en Geografía, de Enseñanza Media y Superior en Historia, de Enseñanza Media y Superior en Letras, de Enseñanza Media y Superior en Psicología, de Enseñanza Media y Superior en Trabajo Social, de Geo-

elegidas para contactar a lxs estudiantes. Las instituciones de educación superior elegidas son públicas, reconocidas socialmente por su prestigio educativo y adhieren a marcos normativos de respeto por derechos sexuales y reproductivos. Todas ellas dictan carreras de profesorado atinente al objeto de estudio.

Por su parte, la selección de la muestra de lxs estudiantes fue no probabilística, al azar y un criterio determinante para poder avanzar en las respuestas fue que contaran con más del 25% de la carrera. La encuesta se implementó en coordinación con las instituciones y se privilegió su realización en presencialidad en las aulas. En muchas ocasiones, esto aconteció en espacios curriculares vinculados a las didácticas y/o residencia. Lxs estudiantes accedieron digitalmente a la encuesta a través de un qr que fue compartido en las diferentes instancias seleccionadas -ya sea por lxs docentes, ya, por lxs investigadorxs- en un intento de alcanzar al mayor número posible de encuestas.

La muestra que se tomó para este capítulo fue de 1002 estudiantes<sup>4</sup>, el 61% cursaba en universidades nacionales, el 33,2%, en institutos superiores de formación docente y el 5,8%, en universidades provinciales. A su vez, se distribuyen en los nodos de la siguiente manera: Córdoba 27,5%; La Plata, 24,6%; Mendoza, 16,4%; Ciudad de Buenos Aires, 15,9%; y Rosario, 15,6%. La Tabla 1 indica la distribución de lxs estudiantes según

---

grafía, de Grado Universitario en Ciencia Política y Administración Pública, de grado Universitario en Ciencias de la Educación, de Grado Universitario en Comunicación Social, de Grado Universitario en Sociología, de Grado Universitario en Trabajo Social, de Historia, de Inglés, de Lengua Francesa, de Lengua Inglesa, de Lengua y Literatura, de Música, de Teatro, en Antropología, en Bellas Artes, en Ciencia Política, en Ciencias de la Educación, en Comunicación Educativa, en Comunicación Social, en Educación Física, en Educación Musical, en Educación Plástica y Visual, en Español Lengua Materna y Lengua Extranjera, en Filosofía, en Francés, en Geografía, en Historia, en Inglés, en Lengua y Literatura, en Letras, en Letras Clásicas, en Letras Modernas, en Portugués, en Psicología, en Relaciones Internacionales, en Trabajo Social, Superior de Educación Física, Universitario de Educación Especial, Universitario en Filosofía, Universitario en Geografía, Universitario en Historia, Universitario en Lengua Inglesa, Universitario en Lengua y Literatura Francesas, Universitario en Letras y Universitario en Portugués.

4 El n de la muestra utilizada en este capítulo es de 1002. Se incluyeron solamente las encuestas totalmente completas. Esto permitió consolidar los cuadros de doble entrada.

el tipo de institución en cada nodo. En la CABA, La Plata y Córdoba se observó una participación más numerosa de estudiantes de las universidades nacionales y en Mendoza y Rosario, de los institutos superiores de formación docente. Por su parte, en Córdoba se observa la mayor representación de estudiantes de universidades provinciales.

Nodo	Tipo de institución			Total
	Universidad Nacional	Universidad Provincial	Instituto de Formación Docente	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	141	11	21	173
	81,5%	6,4%	12,1%	100,0%
Córdoba	191	48	60	299
	63,9%	16,1%	20,1%	100,0%
La Plata	217	2	49	268
	81,0%	0,7%	18,3%	100,0%
Mendoza	55	1	123	179
	30,7%	0,6%	68,7%	100,0%
Rosario	60	1	109	170
	35,3%	0,6%	64,1%	100,0%
Total	664	63	362	1089
	61,0%	5,8%	33,2%	100,0%

**Tabla 1-** Distribución de lxs estudiantes por tipo de institución y nodo

El foco del proyecto fueron las humanidades y ciencias sociales. La encuesta se dirigió a profesorado de los siguientes campos disciplinares: letras, lenguas extranjeras, educación física, historia, psicología, ciencias de la educación, geografía, ciencias de la comunicación, filosofía, trabajo social, música, artes visuales y teatro. La frecuencia de estudiantes en cada uno está dispuesta en la Tabla 2, siendo letras la carrera con mayor proporción de estudiantes encuestados (19,2%) y teatro con la menor (1,5%). Aunque algunos de los profesorado participantes ofrezcan otras carreras de humanidades y sociales, el recorte hecho buscó que todas estuvieran en todos los nodos.

Campo disciplinar	Frecuencia	Porcentaje
Letras	209	19,2%
Lenguas extranjeras (inglés, portugués, francés)	137	12,6%
Educación Física	135	12,4%
Historia	132	12,1%
Psicología	120	11,0%
Ciencias de la Educación	89	8,2%
Geografía	97	8,9%
Ciencias de la Comunicación	40	3,7%
Filosofía	34	3,1%
Trabajo Social	33	3,0%
Música	29	2,7%
Artes Visuales	18	1,7%
Teatro	16	1,5%
Total	1089	100%

**Tabla 2.-** Porcentaje de estudiantes según el campo disciplinar de formación

El promedio de edad de lxs entrevistadxs fue de 29,86 años, con un desvío estándar de 8,84 años, un mínimo de 18, un máximo de 72 y un modo de 23 años de edad, dando cuenta de una heterogeneidad pronunciada de la muestra. La distribución en relación con el género autopercebido es presentada en la Tabla 3, revelando una predominancia del género femenino entre lxs participantes con 73% de mujeres, abonando a la ya estudiada feminización del trabajo docente (Morgade, 1997).

Mientras el género masculino fue indicado en 25,1% de lxs encuestadxs, lxs estudiantes *no binarie*, de *género fluido*, que prefirieron *no decirlo* y que indicaron *otro* género, sumaron 1,9%. Al considerar el 0,8% del estudiantado sexodisidente puede advertirse la baja incidencia de este colectivo en el ámbito universitario. En esta línea, ya Lohana Berkins (2015) ha denunciado las complejidades que implicaba la participación en el sistema educativo para las mujeres travestis, transexuales y transgénero, advirtiendo que “el miedo a la discriminación es la barrera más mencionada y constituye el 39% de las respuestas” (p. 74) que dan sobre las causas de limitación de su deseo de seguir estudiando. Además, en su informe

“Cumbia, copeteo y lágrimas”, menos del 8% de las entrevistadas había iniciado algún estudio terciario/universitario y sólo el 2% había llegado a terminarlo, poniendo en evidencia una deuda del nivel con el colectivo, como ya se ha referido en otros estudios (Malnis Lauro, 2021, 2022).

En relación con la referencia a “otro género autopercibido”, las respuestas fueron: “Me siento identificado con los loros”, “Terreneitor”, “Trans” y “Varón trans” en dos oportunidades. Esos datos cierran la primera etapa con información general, características socioeducativas y datos sociodemográficos.

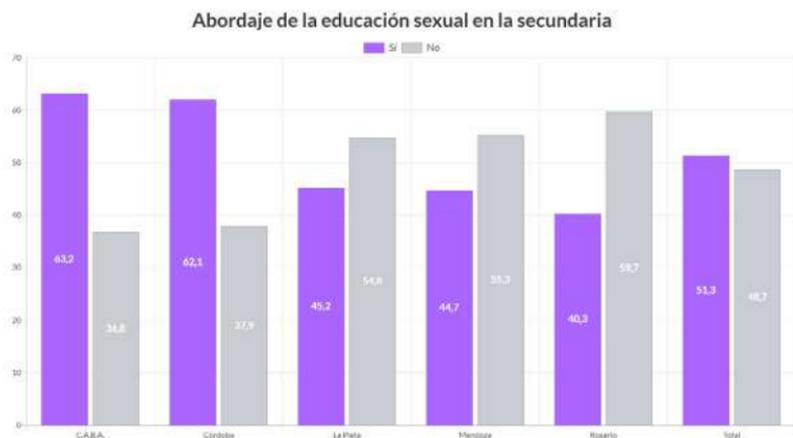
Género autopercibido	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	731	73,0%
Masculino	252	25,1%
No binarie	7	0,7%
Género fluido	1	0,1%
Prefiero no decirlo	6	0,6%
Otro	5	0,5%
Total	1002	100,0%

**Tabla 3-.** Porcentaje de estudiantes según el género autopercibido

### Experiencias previas con la ESI en la secundaria

El segundo grupo de preguntas versaba acerca de las *experiencias previas con la ESI en la secundaria*. Allí se consultó si habían tenido materias o espacios extracurriculares donde se hubiera abordado educación sexual. Si bien el 51,3% de la muestra respondió afirmativamente, al analizarse los datos por nodo pueden observarse algunas diferencias, como surge del Gráfico 1. Lxs futurxs docentes de los nodos de la C.A.B.A. y Córdoba respondieron haber recibido formación en educación sexual en mayor proporción que sus colegas de otros nodos. En ambos se indicó más del 60% de respuestas positivas. Los resultados de los nodos de La Plata, Mendoza y Rosario fueron inferiores al 50%, variando del 40,3% en el de Rosario, hasta el 45,2% en el de La Plata, estando el de Mendoza entre las dos, con 44,7% de respuestas afirmativas. Al comparar el mayor y el me-

nor porcentaje -de los nodos de la CABA y Rosario, respectivamente- esta diferencia es de 22,9%.



**Gráfico 1-** ¿Tuviste materias o espacios extracurriculares donde abordaron educación sexual en tu escuela secundaria?

También se indagó a lxs estudiantes sobre los espacios en que recibieron esa educación sexual ofreciéndoles varias alternativas para elegir. Considerando nuevamente el total de las respuestas, los resultados se presentan en la Tabla 4. El 26% señaló haber recibido educación sexual *en algunas materias* y el 22% en *jornadas especiales del tema*. Esas fueron las opciones más señaladas, seguidas de la alternativa en *charlas con profesionales o especialistas*, referida por el 18%. La opción de inclusión de la educación sexual solamente en *jornadas especiales y/o charlas con especialistas* es problematizada en (Morgade, 2011; Baez, 2021). Esta pregunta también ofrecía la opción *otro*, a ser especificada por quien contestaba la encuesta. Del total, 20 estudiantes -el 1,8%- respondieron otra opción que consideraron no comprendida en estas alternativas, de lxs cuales 6 indicaron en *Biología*, 3 en *charlas de productos de higiene personal*, 1 en *catequesis* y otro, en *Salud y Adolescencia -en 5to años, pero a "escondidas" ya que el colegio no lo permitía-*, 4 indicaron una materia específica y 1, un taller optativo; en 2 casos se hizo referencia a alguna asignatura *ESI*, en uno se mencionaron algunas materias que contenían la educación sexual como contenido transversal y en

otro, una *charla*, *experiencia con una profe trans*, *su vida en la escuela y lucha por su reconocimiento*. De este modo, en estas especificaciones pareciera predominar una tendencia a enfoques más tradicionales, biomédico y/o moralista (Morgade, 2011).

Espacios que abordaron educación sexual en la secundaria	Porcentaje
En algunas materias	26,0%
En jornadas especiales del tema	22,0%
En charlas con profesionales o especialistas	18,0%
En espacios extracurriculares	6,1%
En actividades organizadas por estudiantes	5,6%
En todas las materias	0,7%
Otro	1,8%

**Tabla 4-** *Espacios que abordaron educación sexual en la secundaria en relación al total de la muestra*

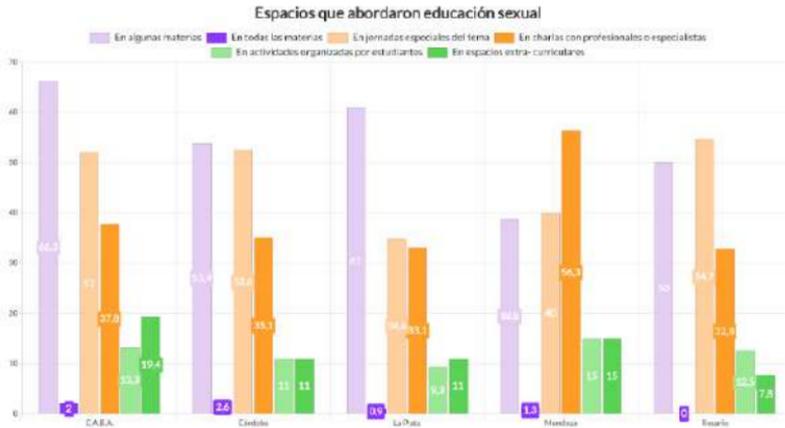
El Gráfico 2 profundiza el análisis de este ítem por nodo. Es posible observar que en el de Mendoza predominó el modelo de *charla*, con un porcentaje del 56,3%, mientras que en los otros esta modalidad estuvo por debajo del 40%, variando del 32,8% en el nodo de Rosario, hasta el 37,8% en el de la CABA. También allí se observa menor frecuencia de inclusión de la educación sexual en las materias, siendo del 40,1%, sumando las opciones en algunas y en todas las materias, mientras la siguiente en orden creciente es el de Rosario, con 50%. En tercer lugar se ubica el de Córdoba, con 56,5%. Los de la CABA y La Plata ocupan el primer y segundo lugar, respectivamente, representando los dos nodos que más incluyeron la temática en sus materias, en el 68,3% y el 61,09% de los casos. Al comparar la frecuencia de incorporación en las materias más alta y más baja se observa una diferencia de 28,2 puntos porcentuales, repitiendo la tendencia observada en el Gráfico 1.

En relación a la frecuencia de *jornadas especiales del tema*, los nodos de Rosario, Córdoba y la CABA se mostraron muy a la par, variando menos de tres puntos porcentuales -del 52% en el de la CABA al 54,7% en el de Rosario-. A su vez, los de La Plata y Mendoza tienen frecuencias más bajas que sus pares y más cercanas entre sí, variando del 34,8%, en la primera, al 40%, en la segunda. Las opciones *actividades organizadas por estudiantes* y

*espacios extracurriculares* muestran porcentajes más cercanos a los del total de la muestra; ninguna superó el 20%. Con predominancia en los nodos de la CABA y Mendoza, el 19,5% y el 15% de los casos, respectivamente, indicaron *espacios extracurriculares*, en comparación con el 7,8%, en el de Rosario. Los de La Plata y Córdoba presentaron ambos un 11% de los casos en esta opción. En relación a las *actividades motorizadas por el propio cuerpo estudiantil*, la menor frecuencia observada es la del nodo de La Plata, con 9,3%, y la mayor, del de Mendoza, con 15%. Los nodos de Córdoba, Rosario y la CABA obtuvieron 11%, 12,5% y 13,3%, respectivamente.

Es interesante notar que los nodos de La Plata y Rosario demostraron un comportamiento inverso en relación con la proporción de inclusión de la educación sexual en las materias y la frecuencia de jornadas especiales sobre el tema. Aunque el de La Plata está entre los nodos que la incluyen con mayor frecuencia en sus materias -61,09%-, es el nodo que organiza ese tipo de actividades en menor proporción -34,8%-, según se observa en el Gráfico 2. El de Rosario tuvo el segundo porcentaje más bajo de inclusión, alcanzando el 50%, pero obtuvo el primer lugar en relación a la presencia de jornadas especiales con 54,7%. El nodo de la CABA ocupa el primer o segundo lugar en casi todas las opciones, con excepción de la frecuencia de realización de charlas con especialistas, como ya fue comentado. Los porcentajes del nodo de Córdoba se asemejan más a los del de la CABA, presentando una diferencia mínima en relación a la realización de jornadas especiales -de 0,6%- y, máxima respecto a la inclusión del tema en sus materias -de 11,8%-. El nodo de La Plata fluctúa con resultados muy cercanos al de la CABA en la inclusión de la educación sexual en *algunas materias*, pero con una menor frecuencia en la promoción de *jornadas*. Si bien los nodos de Mendoza y Rosario fueron los que menor cantidad de respuestas positivas presentaron sobre el abordaje de la educación sexual en *las materias*, no se comportaron de la misma manera en lo que refiere a las modalidades de *jornadas especiales* y *espacios extracurriculares*. El nodo de Rosario tuvo el mayor porcentaje en el primer caso y la menor frecuencia de en el segundo, mientras que el de Mendoza se ubicó en el segundo lugar más bajo para la primera modalidad y en el segundo más alto para la segunda. Finalmente, Mendoza tuvo el porcentaje más alto de *actividades organizadas por lxs estudiantes*, cuestión que puede estar en diálogo con la baja frecuencia de incorporación de la educación sexual en los *espacios*

extracurriculares, pudiendo dar cuenta de una demanda estudiantil por su inclusión, aún no alcanzada plenamente los espacios institucionales.



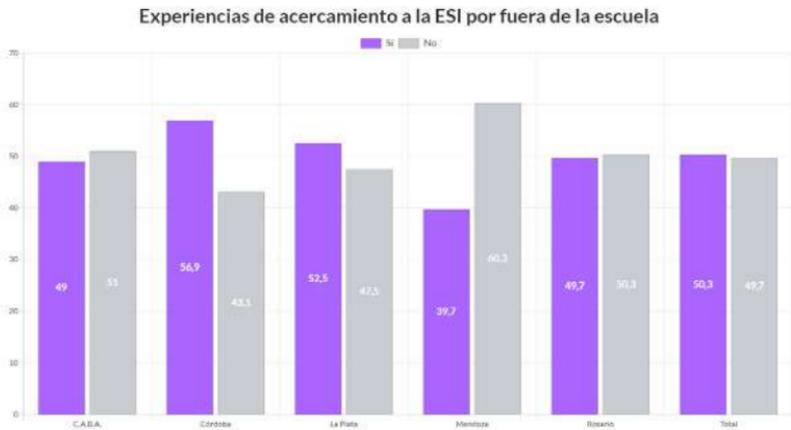
**Gráfico 2.-** Distribución por nodo: ¿En qué espacios recibiste educación sexual en la secundaria?

Luego de ser consultadxs sobre los espacios en que se abordó la educación sexual en la secundaria, se consultó acerca de los temas trabajados allí. La distribución de estos es presentada en la Tabla 5. Como puede observarse, los porcentajes más altos se encontraron representados por temáticas relacionadas con un enfoque biomédico (Morgade, 2011): *Métodos anticonceptivos e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS)* presenta un 37,7%; *Cuidado del cuerpo y la salud y Menstruación y gestión menstrual*, muy a la par, con 25,9% y 23,7%. El próximo tema fue *Violencias de género*, con 13%, y desde ahí los porcentajes disminuyeron hasta el 2,8% para *Masculinidades*. Si consideramos a estos temas dentro de dos grandes enfoques, uno vinculado con miradas biomédicas y moralizantes sobre la sexualidad, más tradicional, y otro relacionado con una concepción integral de la sexualidad -enfoque de la ESI-, el predominio de temas ligados al primer abordaje señala el mantenimiento de un modelo tradicional de educación sexual. En este ítem también existía la opción de señalar *otros* temas, indicado por 12 estudiantes -un 1,1%-, de los cuales 5 refirió contenidos relacionados con el primer enfoque y 4 con el segundo.

Tipo de institución	Abordaje explícito de temáticas vinculadas a la ESI		Total
	Sí	No	
Universidad Nacional	367	234	601
	61,1%	38,9%	100,0%
Universidad Provincial	31	14	45
	68,9%	31,1%	100,0%
Instituto de Formación Docente	196	160	356
	55,1%	44,9%	100,0%
<b>Total</b>	594	408	1002
	59,3%	40,7%	100,0%

**Tabla 5-.** *Temas de educación sexual abordados en la secundaria*

Al preguntarles si habían tenido experiencias de acercamiento a la ESI por fuera de la escuela, el 50,3% de lxs encuestadxs compartió haberlas tenido. Sin embargo, al analizar este ítem por nodo, pueden observarse algunas disparidades en los porcentajes, como muestra el Gráfico 3. En el de Córdoba lxs estudiantes de profesorados han respondido mayoritariamente haber transitado experiencias de acercamiento a la ESI por fuera de la escuela secundaria -56% de los casos-, seguido por el de La Plata, con 52,5%. En el otro extremo se encuentra el de Mendoza, con 39,7% de casos, y con 10 puntos porcentuales de diferencia respecto de los de la CABA y Rosario que se comportaron más o menos igualmente, con 49% y 49,7%, respectivamente. Esto podría estar dando cuenta de una oferta mayor de formación en ESI en las localidades con porcentajes más altos.



**Gráfico 3-** Distribución por nodo: ¿Tuviste experiencias de acercamiento a la ESI por fuera de la escuela secundaria?

Para profundizar un poco más esta dimensión, se consultó sobre los espacios de acceso a la ESI por fuera de la escuela secundaria, como se muestra en la Tabla 6. Según puede observarse, las *amistades*, *lxs pares*, siguen siendo una de las fuentes más importantes de acceso a la educación sexual -25,1%- , sumado a otras interacciones que también tienen lugar en las *redes sociales* -28,7%- y los *medios de comunicación* -20,5%- . Esta predominancia lleva a cuestionarse qué tipos de contenidos están consumiendo exs jóvenes allí, así como quiénes son sus personas de referencia en esos medios. Las *familias* y los *espacios de militancia vinculados a los feminismos y la diversidad* estuvieron presente de manera similar en los resultados: el primero, con 16,9% y el segundo, con 16,1%. Estos resultados habilitan algunas problematizaciones para futuras investigaciones: ¿la importancia de las redes sociales cambia después de la secundaria?, ¿es posible notar un crecimiento de esos espacios feministas en los últimos años?, ¿de qué forma esos espacios también se hacen presentes en las redes sociales mencionadas anteriormente?, ¿la ‘marea verde’ tuvo alguna participación con esos datos?, entre otros posibles.

Los *espacios religiosos*, *asociaciones barriales* y *clubes* fueron los menos indicados, con el 2,2%, el 1,7%, y el 1,4%, respectivamente. Por su parte, 79 personas -el 7,3%- respondieron otro espacio de acceso a la ESI que no se encontraba entre las opciones, de *lxs* cuales 27 indicaron haber rea-

lizado algún curso, capacitación, taller, lo que representa 2,5%. Un dato interesante ya que ese porcentaje es mayor que las opciones recién mencionadas.

Otros espacios de acceso a la ESI	Porcentaje
Redes sociales	28,7%
Las amistades	25,1%
Medios de comunicación	20,5%
Las familias	16,9%
Espacios de militancia vinculados a los feminismos y la diversidad	16,1%
Espacios religiosos	2,2%
Asociaciones barriales	1,7%
Clubes	1,4%

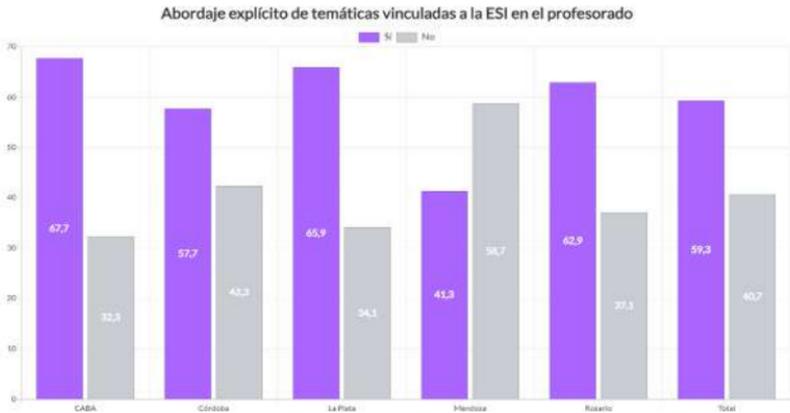
**Tabla 6-.** *Espacios de acceso a la ESI por fuera de la escuela secundaria*

## **Experiencias con ESI en el profesorado a nivel del aula como estudiante**

Este segundo grupo de preguntas averiguó sobre las experiencias con ESI en el profesorado a nivel del aula como estudiante. Mientras el bloque pasado se enfocó en la trayectoria anterior a la etapa de formación docente, este bloque inaugura los cuestionamientos sobre los profesorados que están cursando las personas encuestadas, en su calidad de estudiantes. En este momento de la encuesta se consultó a lxs estudiantes si a lo largo de sus formaciones en las carreras habían cursado materias, seminarios, talleres u otros espacios curriculares en que se hubieran abordado explícitamente temáticas vinculadas con sexualidad, género, derechos sexuales, feminismos, diversidad u otros contenidos similares. Considerando la muestra total, el 59,3% respondió afirmativamente, pero nuevamente se presentaron algunas diferencias según los nodos, siendo la distribución presentada en el Gráfico 4.

Puede observarse que lxs estudiantes de la formación docente del nodo de la CABA identificaron mayoritariamente la consideración de temáticas vinculadas a la ESI -67,7%-, siguiéndole lxs del de La Plata -65,9%- y el de Rosario -62,9%-, ambos con porcentajes mayores a 60%. Por debajo de

este porcentaje se encontró el nodo de Córdoba -57,7%- y con una diferencia porcentual de 11,2% a éste -y de 26,4% al de la CABA-, se ubica el nodo de Mendoza -41,3%-.



**Gráfico 4-** Distribución por nodo: A lo largo de tu formación en la carrera, ¿cursaste materias, seminarios, talleres u otros espacios curriculares en que se haya abordado EXPLÍCITAMENTE temáticas vinculadas con sexualidad, género, derechos sexuales, feminismos, diversidad, u otros contenidos similares?

Al considerar este ítem por tipo de institución (Gráfico 5), los resultados dan cuenta de un abordaje más frecuente en las universidades de ambas jurisdicciones, nacionales -61,1%- y provinciales -68,9%-, respecto a los institutos de formación docente -55,1%-. Sin embargo, entre estas distribuciones las diferencias fueron menos acentuadas -si se compara la mayor y menor frecuencia de respuestas positivas se observan 13,8 puntos porcentuales en relación a los 26,4% encontrados en las distribuciones por nodo (Gráfico 4).



**Gráfico 5-** Distribución por tipo de institución: A lo largo de tu formación en la carrera, ¿cursaste materias, seminarios, talleres u otros espacios curriculares en que se haya abordado EXPLÍCITAMENTE temáticas vinculadas con sexualidad, género, derechos sexuales, feminismo, diversidad, u otros contenidos similares?

Considerando nuevamente la muestra total, se indagó sobre los temas que fueron abordados explícitamente en las formaciones, cuya distribución se presenta en la Tabla 7. Aquí lxs estudiantes podían indicar una o más opciones (lo que explica las frecuencias encontradas). Es destacable que el porcentaje más alto de estudiantes haya indicado abordar la ESI -33%-. Los siguientes temas más abordados fueron *perspectiva de género en el campo disciplinar de formación* y *estereotipos de género* -27%-. De ahí los porcentajes van bajando por una diferencia de entre 1 a 3 puntos porcentuales hasta la temática de las *pedagogías feministas*, con 8,4%.

Resulta interesante observar la distribución específica de lxs que señalaron la ESI entre los temas abordados explícitamente en la formación (Tabla 7) y, haciendo este recorte, analizarla considerando los diferentes nodos (Tabla 8) y el tipo de institución (Tabla 9). Al focalizar en los nodos (Tabla 8), el orden decreciente de los porcentajes sobre el abordaje explícito de la ESI como tema en los profesorados es Córdoba, con 28,7% de respuestas, La Plata, con 24,2%, Rosario, con 20,6%, la CABA con 15%, y Mendoza con 11,4%. Llama la atención la posición de CABA en los porcentajes más bajos, especialmente al relacionarlo con los datos del Gráfico 4.

Tema	Porcentaje
ESI	33,0%
Perspectiva de género en el campo disciplinar de formación	27,3%
Estereotipos de género	27,0%
Derechos humanos y géneros	25,6%
Feminismo(s) / Historia del feminismo	24,2%
Violencia de género	23,0%
Cuerpos sexuados desde una mirada social / Construcción de las corporalidades	21,2%
Diversidad / Disidencias / Movimiento LGTB / Teoría Queer	20,8%
Usos no binarios del lenguaje (lenguaje inclusivo: uso de la "x" o la "e")	18,1%
Androcentrismo científico / "El hombre" como parámetro universal en las ciencias	16,2%
Economía feminista / División sexual del trabajo / Precarización laboral / Brecha salarial de género	15,6%
Masculinidades	14,8%
Aborto	13,3%
Legislación sobre violencia de género	12,9%
Currículum oculto de géneros	9,5%
Deseos, erotismos, placer sexual	9,1%
Violencia en las redes	8,8%
Pedagogía feminista	8,4%

**Tabla 7-.** *Temas abordados de manera explícita en las formaciones docentes*

Nodo	ESI como tema
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	54
	15,0%
Córdoba	103
	28,7%
La Plata	87
	24,2%
Mendoza	41
	11,4%
Rosario	74
	20,6%
<b>Total</b>	359
	100,0%

**Tabla 8-.** *Distribución por nodo de lxs que afirman haber tenido el tema de la ESI de forma explícita*

Teniendo en cuenta el tipo de institución (Tabla 9), puede observarse una mayor recurrencia del abordaje de la ESI como tema en los institutos de formación docente -44,2%-, por sobre las universidades tanto provinciales -31,7%-, como nacionales -28,5%-, con una diferencia de 12,5% y 15,7%, respectivamente. En esta línea, algunas investigaciones (Malnis Lauro y Malizia, 2022, 2023; Malnis Lauro, 2018), han dado cuenta de que dada la autonomía universitaria, la incorporación de la ESI en sus planes de estudio queda vinculada a una demanda estudiantil y/o a una voluntad política individual y/o institucional. Sin embargo, no todas las jurisdicciones han realizado la modificación de los diseños curriculares de sus profesorados en pos de esta inclusión. de este modo, estos resultados invitan a seguir profundizando en torno a las normativas y diseños de cada nodo.

<b>Tipo de institución</b>	<b>ESI como tema</b>
Universidad Nacional	189
	28,5%
Universidad Provincial	20
	31,7%
Instituto de Formación Docente	160
	44,2%
<b>Total</b>	369
	100,0%

**Tabla 9-** *Distribución por tipo de institución de lxs que afirman haber tenido el tema de la ESI de forma explícita*

Continuando con este tópico, la Tabla 10 da cuenta de la cantidad de espacios curriculares que han abordado explícitamente estas temáticas. En ese caso puede notarse una relación inversa entre la cantidad de espacios curriculares que abordaron explícitamente temáticas vinculadas con la ESI y los porcentajes en las respuestas: al aumentar las cantidades de espacios, disminuye su frecuencia. Solamente el 8,9% recordó que *muchos espacios curriculares* hubieran abordado la temática en sus formaciones docentes. En contrapartida, el 55,2% indicó recordar que *pocos* de estos espacios lo hicieran.

Cantidad de espacios curriculares que abordaron explícitamente temáticas vinculadas a la ESI	Frecuencia	Porcentaje
Pocos	328	55,2%
Algunos	213	35,9%
Muchos	53	8,9%
<b>Total</b>	1089	100,0%

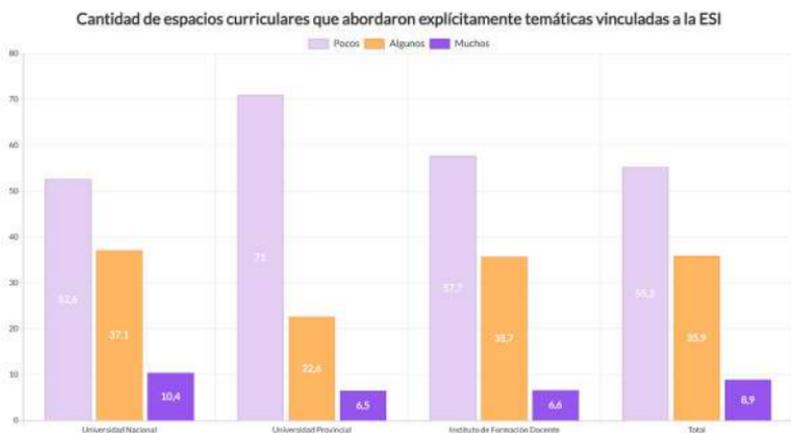
**Tabla 10-** Cantidad de espacios curriculares que abordaron explícitamente temáticas vinculadas a la ESI

Esta misma relación se manifiesta al analizar este ítem por tipo de institución (Gráfico 6), advirtiéndose una mayor proporción de *muchos espacios curriculares* en las universidades nacionales, con 10,4%, en relación a las universidades provinciales -6,5%- y los institutos de formación docentes -6,6%- muy a la par entre sí, presentándose una diferencia de menos de 4 puntos porcentuales. Esa pequeña diferencia es percibida también al comparar las universidades nacionales con los institutos de formación docente respecto a la *poca* frecuencia de esos espacios, pero en sentido inverso: 57,7% de lxs estudiantes de los institutos de formación docente afirmaron recordar que haya habido *pocos* espacios de abordaje explícito de la ESI; porcentaje 5,1% mayor que el alcanzado por las universidades nacionales -52,6%-. Al comparar la opción *algunos*, ambos tipos de instituciones obtuvieron resultados similares: 35,7% y 37,1%, respectivamente.

A su vez, las universidades provinciales presentaron otro comportamiento. Aunque con un porcentaje cercano respecto al abordaje explícito de temáticas vinculadas a la ESI en *muchos espacios curriculares*, al analizar las referencias a *pocos* y *algunos espacios curriculares* puede notarse una diferencia significativa. En este tipo de universidad el 71% de lxs estudiantes indicó haber abordado explícitamente estas temáticas en *pocos espacios* y el 22,6%, en *algunos*. Haciendo foco en las indicaciones de *pocos espacios*, ese porcentaje se distancia por 13,3 puntos porcentuales de los institutos de

formación docente -57,7%- y, por 18,4 puntos de las universidades nacionales -52,6%-.

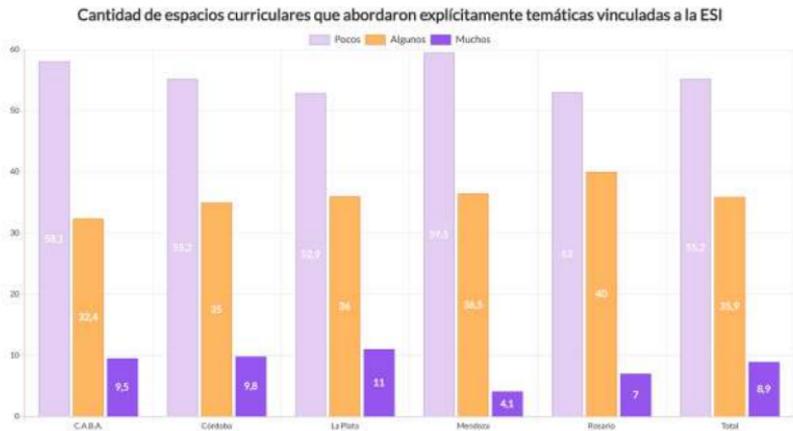
Aún mirando a estos datos podemos entender que fue apuntado una menor presencia de espacios curriculares que abordaron la ESI de manera explícita. Al sumar los porcentajes de respuestas indicando la presencia de 'muchos' y 'algunos' de esos espacios, encontramos universidades nacionales e institutos de formación docentes más cercanos, con 47,5% y 42,3%, mientras las universidades provinciales alcanzaron 29,1%, una diferencia de 18,4% y 13,2%. Futuras investigaciones podrían enfocarse en entender mejor las diferencias y similitudes entre los tres tipos de instituciones en relación a la implementación de la ESI, sin embargo, la distribución de esos espacios según los nodos correspondientes nos ayuda a seguir pensando.



**Gráfico 6.-** Distribución por tipo de institución: ¿En cuántos espacios curriculares recordás que se haya abordado EXPLÍCITAMENTE estas temáticas?

Al analizar la cantidad de espacios curriculares que abordaron explícitamente temáticas vinculadas a la ESI y las frecuencias de respuestas por nodo (Gráfico 7), se observa que se sostiene el mismo comportamiento inverso. La distribución de la muestra total evidencia que el 55,2% de los estudiantes refirieron haber abordado estas temáticas en *pocos* espacios y el 8,9%, en *muchos*, pasando por el 35,9%, en *algunos*. Aunque pueden obser-

vase algunas particularidades respecto al comportamiento de cada nodo, las diferencias variaron pocos puntos porcentuales tanto en relación a la mayor y la menor recurrencia de espacios curriculares (6,5% en el caso de 'pocos'; 7,6% para 'algunos'; y 5,4% en 'muchos') como en comparación de una con la otra dentro de la muestra de cada opción (no más que cuatro puntos porcentuales en todas las opciones). La referencia a la existencia de *pocos espacios curriculares* varió dentro del 50%, en el siguiente orden: La Plata, 52,9%; Rosario, 53%; Córdoba, 55,1%; CABA, 58,1%; y Mendoza 59,5%. En relación con la indicación de la existencia de *algunos* espacios, el orden de porcentajes fue: CABA, 32,4%; Córdoba, 35%; La Plata 36%; Mendoza, 36,5% y Rosario, 40%. Asimismo en orden creciente, los nodos que cuentan con *muchos* de esos espacios en sus formaciones docentes según lxs respondientes fueron: Mendoza, 4,1%; Rosario, 7%; CABA, 9,5%; Córdoba 9,8%; y La Plata 11%. Una vez más, resulta interesante unir los porcentajes de las opciones *algunos* y *muchos*; el orden creciente de los nodos que más disponibiliza esos espacios curriculares según los datos de la encuesta fue el siguiente: Mendoza, 40,6%; CABA 41,9%; Córdoba, 44,8%; La Plata y Rosario empatadas con 47%.



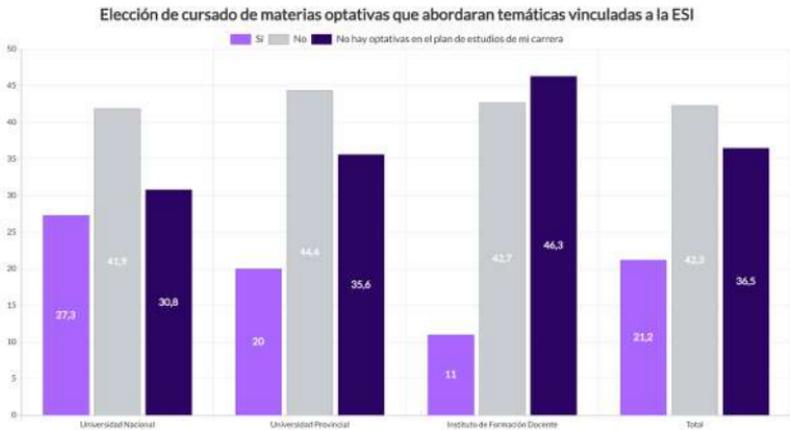
**Gráfico 7-.** Distribución por nodo: ¿En cuántos espacios curriculares recordás que se haya abordado EXPLÍCITAMENTE estas temáticas?

Considerando quienes afirmaron haber tenido ESI de manera explícita en su formación docente, se consultó sobre las modalidades en que habían sido abordados estos temas. Los resultados para la muestra total son presentados en la Tabla 11. Ninguna de las respuestas era excluyente, o sea, los modos de abordaje pueden sobreponerse. Tal vez en razón de eso, la primera minoría -39,9%- indicó que estos temas fueron desarrollados en las clases. Casi un tercio -32,7%- afirmó que hubo una bibliografía específica para el trabajo de la temática en su formación docente. Un 26,4% de estudiantes refirió que la temática se encontraba explícitamente en los programas de las materias. Esto parece apuntar una disminución de la ocurrencia de estas tres modalidades de abordaje de las temáticas en los espacios curriculares a medida que aumenta su grado de formalización. Por otro lado, la menor frecuencia -16,6%- ocurre en relación con la conformación de estas temáticas como parte de la evaluación del espacio curricular, dando cuenta de la valoración epistémica de estos contenidos. A su vez, casi un quinto de la muestra -19,9%- afirmó que los temas fueron trabajados a través de actividades especiales para su desarrollo como participación de especialistas, paneles, películas, talleres, etc. Esto puede estar mostrando una vez más la presencia de este modelo de abordaje incluso en la educación superior -como se ha discutido en el Gráfico 2 y también será abordado en próximos bloques de preguntas-. Por último, 17 encuestados -1,6%- respondieron alguna otra modalidad de abordaje, de las cuales 3 indicaron en la asignatura ESI y otros 3, en asignaturas optativas.

<b>Modalidad de abordaje de los temas vinculados a la ESI</b>	<b>Porcentaje</b>
Fueron temas desarrollados en las clases	39,9%
Fueron abordados por bibliografía específica	32,7%
Se encontraban explícitamente en los programas de las materias	26,4%
Fueron trabajados a través de actividades especiales para el desarrollo de estos temas (participación de especialistas, paneles, películas, talleres, etc.)	19,9%
Formaron parte de la evaluación del espacio curricular	16,6%
Otro	1,6%
Total	100,0%

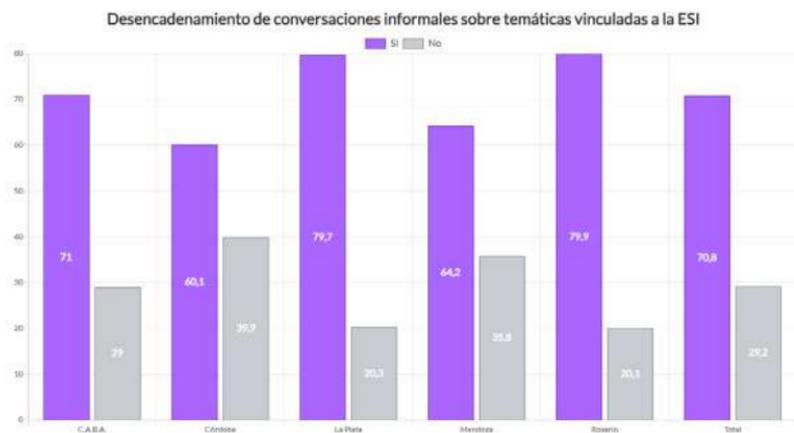
**Tabla 11.-** Modalidad de abordaje de los temas vinculados a la ESI

A su vez, se ha consultado a lxs estudiantes si habían elegido cursar alguna materia optativa que abordara estas temáticas en su trayecto formativo. Considerando la muestra general, el Gráfico 8 indica que el 42,3% ha respondido que *no*, el 36,5%, que *no hay optativas en el plan de estudios de su carrera* y el 21,2%, que *sí*. Podemos ver que en este gráfico las universidades de ambas jurisdicciones se comportan de manera más similar entre sí y en relación con la muestra total, a diferencia de los institutos de formación docente. Mientras el 20% y el 27,3% de encuestadxs de universidades provinciales y nacionales, respectivamente, declararon haber elegido cursar una materia optativa que abordara esa temática, apenas el 11% de lxs estudiantes afirmó lo mismo en el caso de los institutos de formación docente, llegando a ser, las diferencias porcentuales, de 9 y 16,3 puntos. En este último tipo de institución, un 46,3% de estudiantes afirmó no haber optativas en el plan de carrera. En el caso de las universidades provinciales esto lo hizo el 35,6% y en el de las nacionales, el 30,8%, representando una diferencia de 10,7% y 15,5%. Si se analizan los resultados de ambos tipos de universidad entre sí, se encuentra una diferencia de 7,3% entre lxs estudiantes que afirmaron haber elegido asignaturas optativas que abordaron temáticas vinculadas a la ESI y de 4,8% entre quienes indicaron que no existía esa alternativa en los planes de carrera, lo que da cuenta de una mayor cercanía en este aspecto entre las formaciones proporcionadas por las universidades de ambas jurisdicciones.



**Gráfico 8-** Distribución por tipo de institución: Hasta el momento en tu trayecto formativo, ¿elegiste cursar alguna materia optativa que abordara estas temáticas?

También se consultó si en la trayectoria en el profesorado se habían cursado materias en las que se desencadenaran conversaciones informales sobre estas temáticas. Al considerar a la muestra total, el 70,8% refirió haber vivenciado esa experiencia, como indica el Gráfico 9. Sin embargo, al considerar esta respuesta por nodos se observan algunas singularidades. En el de Rosario y el de La Plata un 79,9% y 79,7% de lxs estudiantes, respectivamente, respondieron de forma afirmativa. En el nodo de la CABA esto ocurrió con el 71% de casos. En los de Mendoza y de Córdoba, con el 64,2% y 60,1%, siendo un poco más bajos los porcentajes. Como se observa, se presenta una diferencia de casi 20 puntos porcentuales entre los nodos de Rosario y de Córdoba.



**Gráfico 9-** Distribución por nodo: En tu trayectoria en el profesorado, ¿cursaste materias en las que se desencadenaron CONVERSACIONES INFORMALES sobre estas temáticas?

Se indagó, a su vez, sobre los temas que fueron abordados en esas conversaciones informales. La distribución de la muestra total es presentada en la Tabla 12. La ESI fue el tema más indicado por el 36% de respondientes, con un porcentaje cercano a los temas *estereotipos de género* -35,8%- y *violencias de género* -35,4%-. Un tercio de estudiantes refirió *usos no binarios del lenguaje* (*lenguaje inclusivo: uso de la “x” o la “e”*) -33,4%-. entre el 30 y el 20% de estudiantes an respondido los siguientes temas en orden descendente: *Derechos humanos y géneros*, 29,7%; el ya mencionado *Perspec-*

tiva de género en el campo disciplinar de formación, 28,4%; Aborto, 27,5%; Feminismo(s) / Historia del feminismo, 26,4%; Diversidad / Disidencias / Movimiento LGTB / Teoría Queer, 23,1%; Cuerpos sexuados desde una mirada social / Construcción de las corporalidades, 20,4%; y Economía feminista / División sexual del trabajo / Precarización laboral / Brecha salarial de género, 20%. Debajo del 20% de lxs estudiantes han indicado los temas que se presentan a continuación: Androcentrismo científico / "El hombre" como parámetro universal en las ciencias, 19,9%; Masculinidades y Violencias en las redes empatados con 17,7%; Legislación sobre violencia de género, 13,3%; Currículum oculto de géneros, 11,8%; Pedagogías feministas, 9,8%; y, por último, Deseos, erotismos, placer sexual, 9,4%.

Los temas de la Tabla 12 son los mismos presentados en la Tabla 7, con la distinción de qué la primera trae información sobre los temas más presentes en las conversaciones informales de lxs estudiantes en los profesorados y la segunda sobre los temas abordados de manera explícita en las formaciones docentes. El análisis en diálogo de las dos tablas puede ayudar a reflexionar sobre una posible brecha entre lo que se enseña en las formaciones y las temáticas más procuradas por parte del estudiantado.

Aunque la referencia a la mayoría de estos temas ha variado en pequeña proporción -en gran medida, aumentando entre 1 y 3 puntos porcentuales, representando un aumento máximo de 30%- , algunos tuvieron un aumento más notorio, incrementándose en un 100% al comparar la frecuencia de abordaje explícito con la de su despliegue en conversaciones informales. Es el caso del tema *aborto* que fue identificado por un 13,3% de estudiantes en su abordaje explícito y por un 27,5%, en conversaciones informales, mostrando un aumento de 107%. También el del tema *violencias en las redes* que se presenta en 8,8% de casos en la primera situación y en 17,7%, en la segunda, aumentando un 101%. Los otros temas que mostraron este incremento en la identificación en conversaciones informales respecto a su incorporación explícita de más del 30% fueron: *Estereotipos de género*, de 27% a 35,8% -aumentando un 33%-; *Violencias de género*, de 23% a 35,4% -aumentando un 54%); y *Usos no binarios del lenguaje (lenguaje inclusivo: uso de la "x" o la "e")*, de 18,1% a 33,4% -85% mayor-. El tema *Cuerpos sexuados desde una mirada social / Construcción de las corporalidades* fue el único tema más señalado en la Tabla 7 en relación a la Tabla 12, de 21,2% a 20%, con una disminución de su referencia en un 8%.

Mayores análisis podrían profundizar la cuestión, pero parece interesante destacar una notoria presencia del tema *aborto y violencias en las redes* en las conversaciones informales que no fue percibida explícitamente en las formaciones. Puede interpretarse que, aun con los cambios acaecidos con la marea verde y la legalización del aborto en el país, el aborto siga siendo un tema tabú en el ambiente de formación docente. Por su parte, podría avanzarse en indagaciones en torno a la ausencia del tema de las *violencias en las redes* y su relación con la relativa novedad de la temática que aún no adentró los espacios más formales. Lo mismo podría pensarse sobre el uso del lenguaje inclusivo que aún es considerado polémico (Zunino y Dvoskin, 2023). Los resultados aquí expuestos también pueden ser pensados en relación a la Tabla 18, que trata de Temáticas/ contenidos/ aspectos de la ESI que a lxs estudiantes les gustaría aprender en la formación.

<b>Temas</b>	<b>Porcentaje</b>
ESI	36,0%
Estereotipos de género	35,8%
Violencia de género	35,4%
Usos no binarios del lenguaje (lenguaje inclusivo: uso de la "x" o la "e")	33,4%
Derechos humanos y géneros 25,6	29,7%
Perspectiva de género en el campo disciplinar de formación	28,4%
Aborto	27,5%
Feminismo(s) / Historia del feminismo	26,4%
Diversidad / Disidencias / Movimiento LGTB / Teoría Queer	23,1%
Cuerpos sexuados desde una mirada social / Construcción de las corporalidades	20,4%
Economía feminista / División sexual del trabajo / Precarización laboral / Brecha salarial de género	20,0%
Androcentrismo científico / "El hombre" como parámetro universal en las ciencias	19,9%
Masculinidades	17,7%
Violencia en las redes	17,7%
Legislación sobre violencia de género	13,3%
Currículum oculto de géneros	11,8%
Pedagogía feminista	9,8%
Deseos, erotismos, placer sexual	9,4%
Otro	0,5%

**Tabla 12-.** *Temas abordados en las conversaciones informales*

## Consideraciones de lxs estudiantes sobre su formación

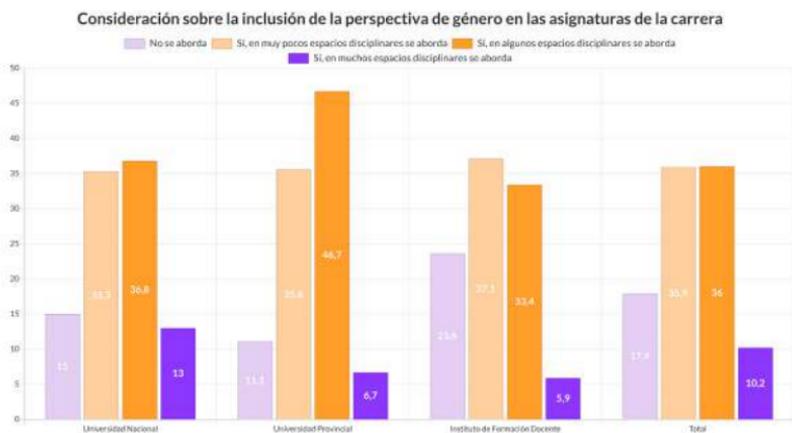
Otro grupo de preguntas rondó en torno a las *consideraciones de lxs estudiantes sobre su formación*. Se ha consultado entonces si consideraban que en las asignaturas de la carrera se incluía la perspectiva de género. La distribución de la muestra total es presentada en la Tabla 13, observándose una concentración algo mayor a los dos tercios en los valores centrales -35,9% y 36% para *muy pocos* espacios y *algunos* espacios-.

Consideración sobre la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas de la carrera	Frecuencia	Porcentaje
No se aborda	179	17,9%
Sí, en muy pocos espacios disciplinares se aborda	360	35,9%
Sí, en algunos espacios disciplinares se aborda	361	36,0%
Sí, en muchos espacios disciplinares se aborda	102	10,2%
<b>Total</b>	1089	100,0%

**Tabla 13.-** Consideración sobre la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas de la carrera

Al analizar este ítem por tipo de institución, como puede leerse en el Gráfico 10, se observa el mismo comportamiento de concentración en las categorías centrales, con la particularidad de que en el caso de los institutos de formación docente lxs estudiantes consideraron más frecuentemente que la perspectiva de género *no* se abordaba en las asignaturas de la carrera, en un 23,6% de los casos, frente al 15% en las universidades nacionales y 11,1%, en las provinciales. La proporción de estudiantes que ha indicado la existencia de ese abordaje en *pocos* espacios disciplinares fue similar entre los tres tipos de instituciones y respecto a la distribución de la muestra total: 35,3% en las universidades nacionales, 35,6% en las provinciales y 37,1% en los institutos, porcentaje levemente mayor. En las universidades provinciales se destacaron quienes sostuvieron la existencia de *algunos* espacios disciplinares, el 46,7%, casi un 10% más que en el caso de las universidades nacionales -36,8%- y 13,3% más que en los institutos de formación docente -33,4%-. Asimismo, se advierte que las universidades nacionales tienen la proporción más alta de estudiantes que consideran que se incluye la perspectiva de género en *muchos* espacios

disciplinares -13%-, en comparación al 6,7% de las universidades provinciales y al 5,9% de los institutos.

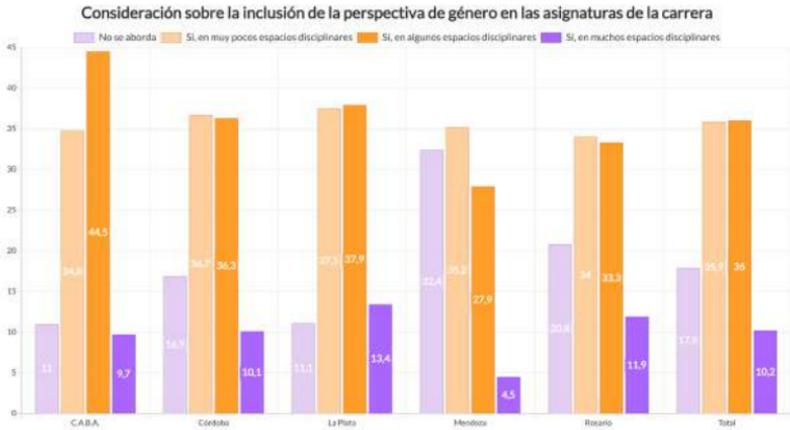


**Gráfico 10.-** Distribución por tipo de institución ¿Considerás que en los espacios disciplinares de la carrera se trabaja con perspectiva de género?

A su vez, las distribuciones por nodo (Gráfico 11) también sostienen un comportamiento general similar al de la muestra total en los casos del de la CABA, el de Córdoba y el de Rosario. Sin embargo, en estos dos últimos la frecuencia de abordaje de esta perspectiva en *pocos* espacios curriculares -36,7% y 34%- es levemente mayor a la de su abordaje en *algunos* -36,3% y 33,3%-.

Por su parte, en el nodo de La Plata se abordó más frecuentemente en *muchos* espacios disciplinares -13,4%- que lo que *no* se ha abordado -11,1%-; esto no ocurre en los otros nodos. Otro comportamiento no tiene lugar en otros nodos más que en el de Mendoza es que la concentración de respuestas que indicaron que *no* se aborda la perspectiva de género -32,4%- es mayor que la frecuencia de abordaje en *algunos* espacios disciplinares -27,9%-, con una diferencia de 4,5 puntos porcentuales. Puede notarse, entonces, que en este nodo la perspectiva de género se aborda mayoritariamente en *pocos* espacios disciplinares o *no* se aborda, concentrando estas opciones dos tercios de las respuestas. En relación con el abordaje de esa perspectiva en *muchos* espacios disciplinares, lxs estu-

diantes de Mendoza también lo refirieron en menor proporción que sus pares de los otros nodos -4,5%-, representando además menos de la mitad de casos respecto a la muestra total -10,2%-. A su vez, la distancia entre la frecuencia de abordaje de la perspectiva de género en *muchos* espacios curriculares y en *pocos* -35,2% de los casos- es la más amplia de los nodos -30,7 puntos porcentuales-.



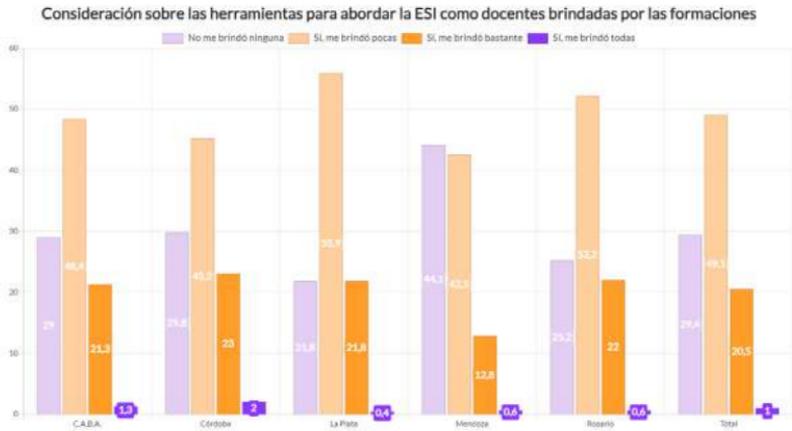
**Gráfico 11-** Distribución por nodo ¿Considerás que en los espacios disciplinares de la carrera se trabaja con perspectiva de género?

Asimismo, se ha consultado si consideraban que sus formaciones les habían brindado herramientas para abordar la ESI como docentes, observándose en la muestra completa que casi un tercio -29,4%- indicó que *ninguna* y casi la mitad -49,1%-, *pocas*; sumadas alcanzan un 78,5%, lo que resta un total de 21,5% de estudiantes que ha indicado que las formaciones que recibieron les brindaron *bastante* y *todas* las herramientas para abordar la ESI. La distribución es presentada en la Tabla 14.

Consideración sobre las herramientas para abordar la ESI como docentes brindadas por las formaciones	Frecuencia	Porcentaje
No me brindó ninguna	295	29,4%
Sí, me brindó pocas	492	49,1%
Sí, me brindó bastante	205	20,5%
Sí, me brindó todas	10	1,0%
<b>Total</b>	1089	100,0%

**Tabla 14.-** Consideración sobre las herramientas para abordar la ESI como docentes brindadas por las formaciones

Al analizar este ítem por nodo (Gráfico 12), se observa que en las regiones de CABA, Córdoba y Rosario muestran el mismo comportamiento general de la muestra global, aunque con algunas diferencias porcentuales. Por su parte, en los nodos de La Plata y Rosario con mayor frecuencia lxs estudiantes consideran que se brindó *poca* información -55,9% y 52,2%, respectivamente- y con menor, *ninguna* -21,8% y 22%- . Lo inverso ocurre en Mendoza, único nodo cuya primera minoría afirma que la formación *no* brindó herramientas, notándose, además, una disminución a casi la mitad de aquellxs estudiantes que consideraron que la formación les brindó *bastantes* herramientas para abordar la ESI como docentes en comparación a la muestra total. Además, en el nodo de La Plata la misma proporción de estudiantes ha considerado que la formación no le brindó *ninguna* herramienta para abordar la ESI como docentes y le ofreció *bastantes*. Aunque pocxs estudiantes han referido que la formación les haya brindado *todas* las herramientas -menos o igual al 2%- , lxs estudiantes de los nodos de Córdoba y la CABA lo han referido más frecuentemente -2% y 1,3%, respectivamente- que sus pares de los de Mendoza -0,6%- , Rosario -0,6%- y La Plata -0,4%- .



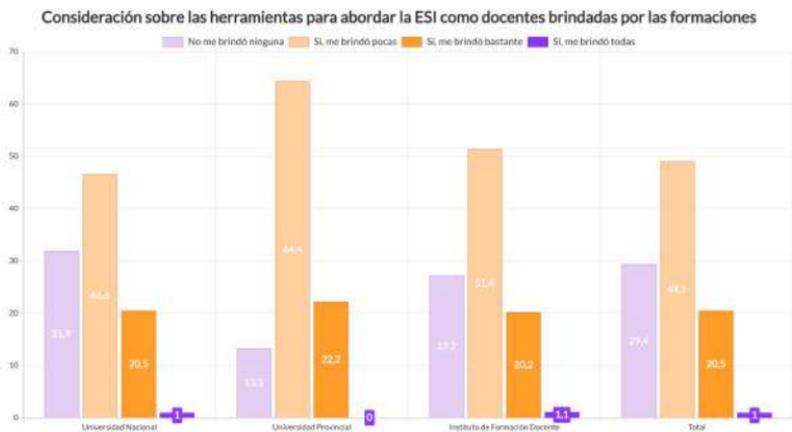
**Gráfico 12-** Distribución por nodo ¿Considerás que tu formación te brindó herramientas para abordar la ESI como docente?

Otras particularidades se presentan al analizar esta pregunta por tipo de institución (Gráfico 13). En el caso de los institutos de formación docente y las universidades nacionales el comportamiento de la muestra es similar al de la total y los porcentajes, cercanos, con una variación menor a tres puntos porcentuales. Pero en el caso de las universidades nacionales se observa una mayor frecuencia de estudiantes que consideraron que su formación *no* les brindó herramientas para abordar la ESI como docentes -31,9%- y una menor frecuencia de quienes consideraron que les brindó *pocas* -46,6%-. Esta situación se invierte para el caso de los institutos de formación docente, en los que sus estudiantes indicaron con una frecuencia menor que la de la muestra total -27,2%- que la formación *no* les brindó ninguna herramienta, mientras que el porcentaje de quienes refirieron que les brindó *pocas* herramientas es mayor -51,4%-. Lxs estudiantes de los tres tipos de instituciones han referido las otras dos situaciones -haber recibido *bastante* y *todas* las herramientas para abordar la ESI- en proporciones similares, con una variación de no más que 2% entre los totales presentados.

Sin embargo, el caso más destacable es en las universidades provinciales, cuyo comportamiento global no sigue el curso del de la muestra total. En este sentido, el 22,2% de sus estudiantes refirió haber recibido

bastantes herramientas para abordar la ESI como docentes, pero el 13,3% consideró que su formación *no* se las brindó. A su vez, esta cantidad presenta más de 15 puntos porcentuales de diferencia en comparación con el 29,4% del total, al igual que el 64,4% que refirió haber recibido *pocas*, frente al 49,1% de la muestra total.

Igualmente, puede observarse que la frecuencia de respuestas valorando positivamente sus formaciones respecto al hecho de haber recibido *bastante* herramientas, sino *todas*, es similar entre los tres tipos.



**Gráfico 13.-** Distribución por tipo de institución ¿Considerás que tu formación te brindó herramientas para abordar la ESI como docente?

Finalmente, también se indagó si lxs estudiantes consideraban que la formación que habían recibido en sus carreras había modificado sus conocimientos en torno a la ESI. Con un predominio de algo más de 10 puntos porcentuales -38,9%- la primera minoría de lxs estudiantes consideran que *sí*, pero *poco*, aunque con el resto -descontando a quienes prefirieron no responder- se divide equitativamente entre quienes *no han observado cambios* -27,6%- y quienes han observado *muchos* -26,4%-, cómo se interpreta en la Tabla 15.

Tipo de institución	Consideración sobre la modificación de los conocimientos en torno a la ESI en la formación de la carrera.				Total
	No, no observé cambios	Sí, poco	Sí, mucho	Prefiero no contestar	
Universidad	177	243	150	31	601
Nacional	29,5%	40,4%	25,0%	5,2%	100,0%
Universidad	12	20	9	4	45
Provincial	26,7%	44,4%	20,0%	8,9%	100,0%
Instituto de Formación Docente	88	127	106	35	356
	24,7%	35,7%	29,8%	9,8%	100,0%
<b>Total</b>	277	390	265	70	1002
	27,6%	38,9%	26,4%	7,0%	100,0%

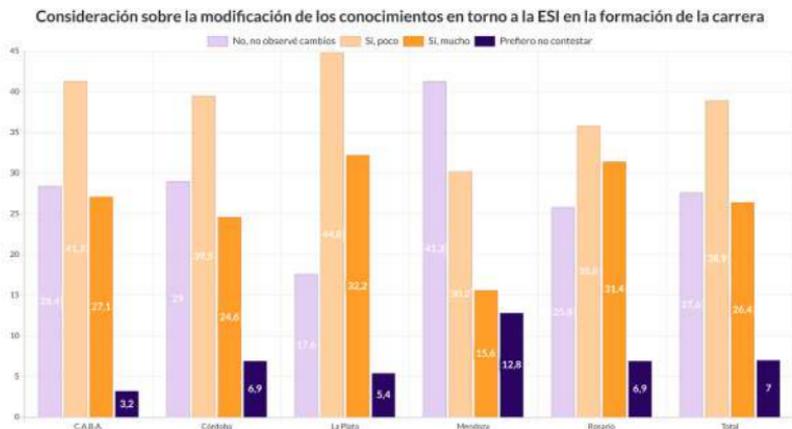
**Tabla 15-** Consideración sobre la modificación de los conocimientos en torno a la ESI en la formación de la carrera

Al analizar este ítem por nodo (Gráfico 14), los nodos de la CABA y de Córdoba presentan comportamientos similares a los de la muestra total. Aún así, mientras en la región de CABA la proporción de estudiantes que consideraron que *no* observaron cambios y que observaron *muchos* estuvieron a la par -28,4% y 27,1%-, en la de Córdoba indicaron esto el 29% y el 24,6%, respectivamente, presentando una diferencia en torno al 5%.

Por su parte, los nodos de La Plata y de Rosario muestran comportamientos similares entre sí y diferentes al de la muestra total. En ambas la proporción de estudiantes que ha identificado *mucha* modificación de los conocimientos en torno a la ESI a raíz de su formación es mayor que quienes no han notado *ninguna*. Además, en el caso de la primera se observa la menor proporción -17,6%- de estudiantes que consideró *no* haber observado modificaciones de los conocimientos en torno a la ESI en la formación -10 puntos menos que el total general- y la mayor proporción -44,8%- que consideró haber observado *pocos* cambios -casi 10 puntos porcentuales más que el total-.

En el caso de Mendoza, la proporción de estudiantes disminuye a medida que va aumentando el grado de conocimientos en torno a la ESI que

se considera que aportó la formación: la primera minoría de estudiantes consideró no haber observado modificaciones -41,3%, 13,7% más que en la muestra general- la segunda refirió haber identificado *pocas* modificaciones -30,2%, 8,7% menos- y la primera minoría, muchas -15,6%, 10,8% menos-.

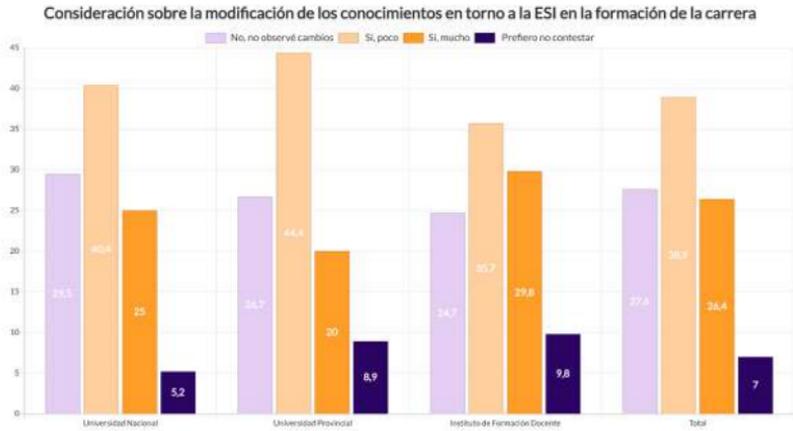


**Gráfico 14-** Distribución por nodo ¿Considerás que la formación que recibiste en tu carrera modificó/profundizó tus conocimientos en torno a la ESI?

Al realizar este análisis abordando el tipo de institución, se observa el mismo comportamiento general de la muestra total, aunque con variaciones en los porcentajes (Gráfico 15). Por ejemplo, en los institutos de formación docente se consideró con mayor frecuencia que las modificaciones de los conocimientos en torno a la ESI en la formación fueron muchas -29,8%- y con menor frecuencia, no se observaron cambios -24,7%-; esta situación se invierte para el caso de las universidades nacionales con 25% y 29,5%, respetando el orden. Las universidades de las dos jurisdicciones alcanzaron porcentajes mayores que los institutos considerando lxs estudiantes que sintieron cambios, pero ‘pocos’, con un porcentaje de 44,5% en las provinciales, 40,4% en las nacionales y 35,7 en los institutos.

A su vez, al avanzar en pruebas de asociación entre la consideración sobre las herramientas para abordar la ESI como docente y sobre la modificación de conocimientos en torno a la ESI en la formación se interpreta un alto grado de correlación directa sobre la base de una prueba de

independencia de Chi cuadrada que refuta la hipótesis nula con un 5% de error y de una Gamma que arroja 7,8 puntos. Esto significa que se observa una tendencia según la cual a medida que aumentan las herramientas para abordar la ESI como docente que lxs estudiantes consideran que les brindó la formación, aumentan los cambios que lxs estudiantes consideran que se produjeron sobre los conocimientos en torno a la ESI y a la inversa.



**Gráfico 15-** Distribución por tipo de institución ¿Considerás que la formación que recibiste en tu carrera modificó/profundizó tus conocimientos en torno a la ESI?

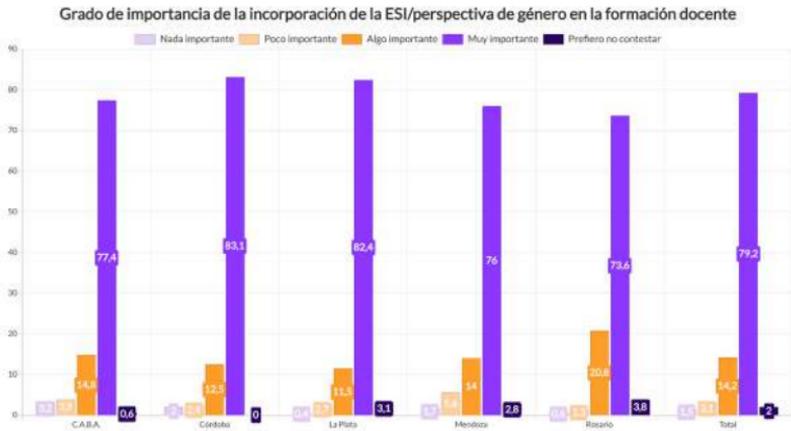
## Opiniones, expectativas e interés de lxs estudiantes de profesorado en torno a la ESI

Otra sección se desplegó abordando las *opiniones, expectativas e interés de lxs estudiantes de profesorado en torno a la ESI*. Una pregunta en este sentido se refirió a la relevancia que lxs encuestadxs otorgaban a la incorporación de la ESI/perspectiva de género en sus formaciones docentes. En esta línea, se observa una tendencia al incremento de respuestas a mayor grado de relevancia con una preponderancia a considerarla muy importante -79,2%-, como se desprende en la Tabla 16.

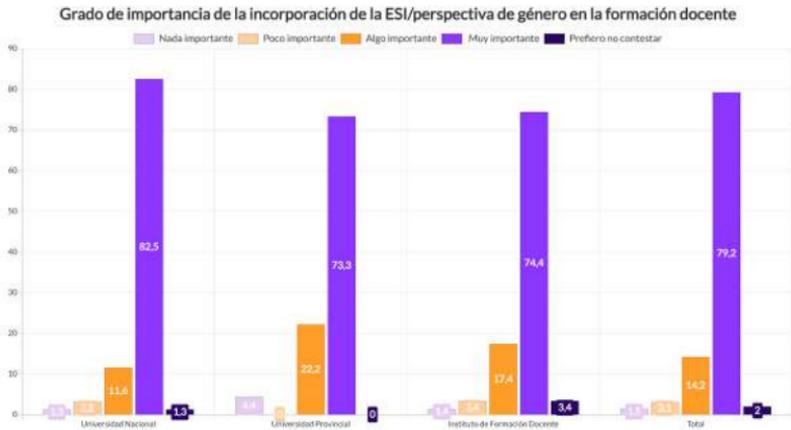
<b>Grado de importancia de la incorporación de la ESI/perspectiva de género en la formación docente</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada importante	15	1,5%
Poco importante	31	3,1%
Algo importante	142	14,2%
Muy importante	794	79,2%
Prefiero no contestar	20	2,0%
<b>Total</b>	<b>1089</b>	<b>100,0%</b>

**Tabla 16-** *Grado de importancia de la incorporación de la ESI/perspectiva de género en la formación docente*

Al analizar esta pregunta por nodo, puede observarse la misma tendencia general, como se observa en el Gráfico 16, con valores que van de 73,6% para Rosario a 83,1%, para Córdoba. El análisis de este ítem considerando el tipo de institución permite observar que no se presentan mayores singularidades, salvo que la proporción que en las universidades nacionales y los institutos de formación docente se dividen entre *nada* y *poco importante*, en las universidades provinciales se concentra en *nada importante* -como lo muestra el Gráfico 17- y que la concentración de estudiantes que consideran la inclusión muy importante es mayor en las universidades nacionales -82,5%-, en relación a los institutos -74,4%- y las universidades provinciales -73,3%-.



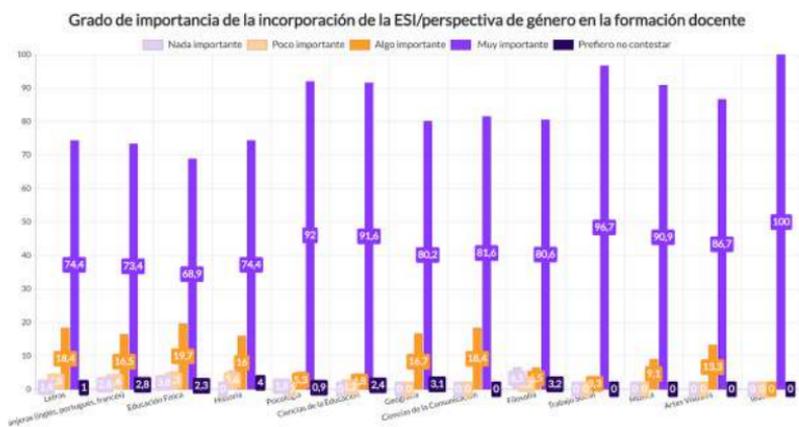
**Gráfico 16-** Distribución por nodo ¿Considerás que es importante introducir la ESI/ perspectiva de género en tu formación docente?



**Gráfico 17-** Distribución por tipo de institución ¿Considerás que es importante introducir la ESI/ perspectiva de género en tu formación docente?

Al analizar estas respuestas por área de conocimiento de los profesores, focalizando en las proporciones que consideran la inclusión de la ESI / perspectiva de género como ‘nada’ o ‘poco’ importante. En ese sen-

tido, algunos estudiantes de 5 de los 13 campos disciplinares consideran que esta incorporación en la formación docente no es *nada importante* y algunos otros de 6 de los 13 campos, que es *poco importante*, como puede observarse en el Gráfico 18 y en la Tabla 18a. Aquí sería interesante avanzar en indagar los motivos por los cuales estudiantes de Letras, Lenguas extranjeras (inglés, portugués, francés), Educación Física, Psicología, Filosofía, Historia y Ciencias de la Educación se posicionan en esta perspectiva.



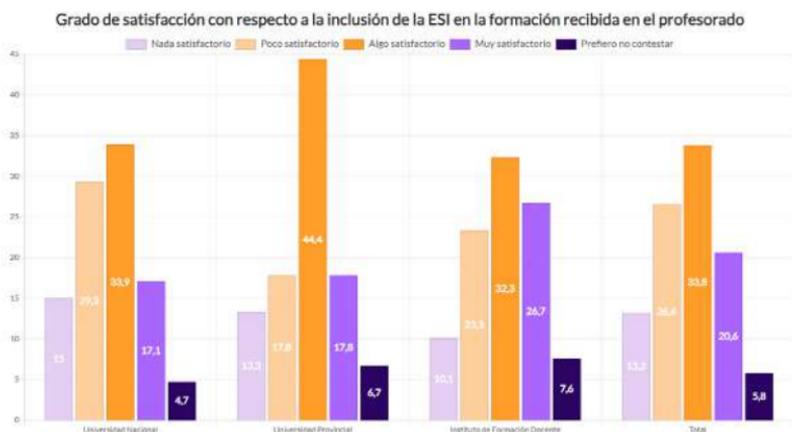
**Gráfico 18-** Distribución por área de formación ¿Considerás que es importante introducir la ESI/perspectiva de género en tu formación docente?

A su vez, se consultó sobre el grado de satisfacción con respecto a la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado (Tabla 17). Considerando la muestra total, nuevamente las respuestas de lxs estudiantes se concentran en las categorías centrales *poco* o *algo satisfactorio* -descontando a quienes prefirieron no responder-. Aunque no se presenta tanto desequilibrio en la distribución se percibe un leve desplazamiento hacia la consideración de los grados más altos de satisfacción: sumando quienes están *algo* y *muy* satisfechxs, representan el 54,4% de la muestra y quienes están *poco* y *nada* alcanzan el 39,8%, como se desprende de la Tabla 17.

Grado de satisfacción con respecto a la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado	Frecuencia	Porcentaje
Nada satisfactorio	132	13,2%
Poco satisfactorio	267	26,6%
Algo satisfactorio	339	33,8%
Muy satisfactorio	206	20,6%
Prefiero no contestar	58	5,8%
<b>Total</b>	<b>1002</b>	<b>100,0%</b>

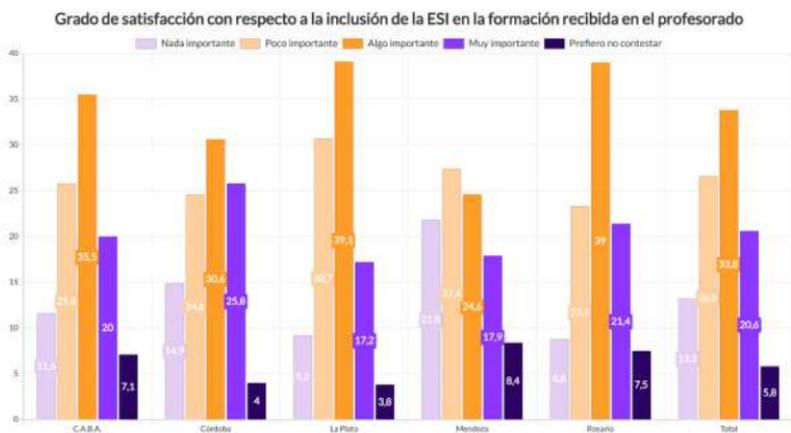
**Tabla 17-** Grado de satisfacción con respecto a la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado

Al analizar este ítem por tipo de institución (Gráfico 19), la distribución de las universidades nacionales se comporta igual a la de la muestra total. Como puede observarse en el Gráfico 19, si bien en todas las instituciones la primera minoría de lxs estudiantes refirió estar *algo* satisfecha con la inclusión de la ESI en la formación del profesorado -44,6% en las universidades provinciales, 33,9% en las nacionales y 32,3 en los institutos-, en estas instituciones son más lxs estudiantes que se mostraron *muy* satisfechxs -26,7%- que lxs que se sintieron *poco* satisfechxs -23,3%-; en las provinciales fue la misma cantidad de estudiantes -17,8%-.



**Gráfico 19-** Distribución por tipo de institución ¿Cuál es tu grado de satisfacción en relación con la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado?

Al analizar este ítem por nodo (Gráfico 20), se observa una tendencia a la concentración de las respuestas en los valores centrales, salvo para Córdoba, que -con una leve diferencia- se concentran entre *algo* y *muy satisfactorio*, y para Mendoza, que ocurre en el extremo opuesto. Una vez más, si sumamos los porcentajes de lxs estudiantes que están *algo* y *muy* satisfechxs se encuentran entre 55% y 60%, salvo el nodo de Mendoza, que representan menos de la mitad. El orden creciente en relación con los mayores grados de satisfacción de los nodos es el siguiente: Mendoza, 42,5%; CABA, 55,5%; La Plata, 56,3%; Córdoba, 56,4% y Rosario,60,4%.



**Gráfico 20-** Distribución por nodo ¿Cuál es tu grado de satisfacción en relación con la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado?

Asimismo se ha consultado por las temáticas, contenidos, aspectos de la ESI que a lxs estudiantes les gustaría aprender en la formación, habiéndose obtenido la distribución presentada en la Tabla 18. Como puede observarse, a más de la mitad de lxs estudiantes les gustaría que se incorporaran 4 de los 27 temas y a más de un tercio, 22. Los 5 temas con porcentajes más bajos que un tercio, aún alcanzan concentraciones considerables de más de 25%, salvo *pornografía*, con 24,4%. Lo que da cuenta de un gran interés por parte del estudiantado en las temáticas relacionadas a género y

sexualidad. Aún con las variaciones porcentuales, ninguna de las temáticas fue entendida como no interesante para lxs encuestadxs.

Si bien *derechos humanos y género y violencia de género / legislación sobre violencia de género* fueron temas frecuentemente seleccionados tanto desde un abordaje explícito (Tabla 7) como en cuanto conversaciones ocasionales (Tabla 12), aparecen aquí nuevamente referidos en tanto temas sobre los cuales a lxs estudiantes les gustaría aprender en la formación docente. Siendo que ambos son parte de los temas de agenda feminista, este hecho instala la pregunta sobre una posible relación entre ésta y el interés del estudiantado de la formación docente. Por su parte, 28 encuestadxs -el 2,9%- indicaron *otro* tema, de lxs cuales 7 compartieron que les gustaría sobre todos los temas y más, 5 indicaron *ninguno* de los temas -dos de lxs cuales explicitaron que no tenía relación con su carrera- y 2 refirieron discapacidad y ESI.

<b>Temáticas / contenidos / aspectos de la ESI que a lxs estudiantes les gustaría aprender en la formación</b>	<b>Porcentaje</b>
Ley de Educación Sexual Integral / Lineamientos curriculares de la ESI	60,6%
Derechos humanos y género	53,4%
Violencia de género / Legislación sobre violencia de género	51,9%
Incorporación de la afectividad y las emociones en las propuestas de enseñanza	51,3%
Acoso callejero y escolar	49,5%
Diversidad sexual / Disidencias / Movimiento LGBT / Teoría queer	46,6%
Sexismo en las instituciones educativas	46,6%
Noviazgos violentos	46,3%
Violencia en las redes	45,7%
Estereotipos de género	44,7%
Masculinidades y feminidades	44,6%
Cuerpos sexuados y patrones corporales / Diversidad corporal	43,2%
Familias	43,1%
Prevención de Infecciones de Transmisión Sexual (ITS)	43,0%
Incorporación de autoras mujeres y disidentes en la bibliografía y los materiales que se usan en el aula	42,9%
Embarazo y métodos anticonceptivos	39,3%
Feminismos / Historia y aportes teórico-pedagógicos	39,3%
Interrupción voluntaria del embarazo (IVE)	39,2%

Trata / explotación sexual	38,7%
Marcos normativos y legislativos vinculados a derechos sexuales y reproductivos	38,6%
Economía feminista / División sexual del trabajo / Precarización laboral / Brecha salarial de género / Trabajo doméstico	38,1%
Pedagogías y didácticas feministas	37,6%
Reflexión crítica sobre el androcentrismo de la disciplina	32,2%
Cisheteronormatividad / cisheterosexualidad obligatoria	29,0%
Usos no binarios del lenguaje (lenguaje inclusivo: uso de la "x" o la "e")	27,9%
Cupo laboral travesti-trans	27,4%
Pornografía	24,4%
Otro	2,9%

**Tabla 18-** *Temáticas / contenidos / aspectos de la ESI que a lxs estudiantes les gustaría aprender en la formación*

## **Experiencias de lxs estudiantes con la ESI en el profesorado a nivel institucional**

Otra de las secciones indagó acerca de las *experiencias de lxs estudiantes con la ESI en el profesorado a nivel institucional*. En esta línea, se consultó sobre la realización de diversas actividades en la institución para el abordaje de la ESI, obteniéndose los resultados de la Tabla 19 sobre la muestra total.

Las *actividades formativas (cursos, talleres, debates, paneles)* fueron indicadas por la mayoría de lxs estudiantes -57,8%, una cantidad más de 20 puntos porcentuales mayor que la segunda opción, *eventos académicos (jornadas, congresos, encuentros)* -36,2%. Ese es un dato interesante para analizar en relación con la Tabla 11, que versa sobre la modalidad de abordaje de los temas vinculados a la ESI en los profesorados. En esa ocasión, 19,9% afirmaron que fueron *trabajados a través de actividades especiales para el desarrollo de estos temas (participación de especialistas, paneles, películas, talleres, etc.)*, el segundo porcentaje más bajo de esta tabla, contrastando con el porcentaje ahora presente en la Tabla 19.

También llama la atención que lxs estudiantes han indicado que no se realiza *ninguna actividad* casi en igual proporción que lo que se realizan *eventos artísticos (cine debate, muestras fotográficas y de artes plásticas, documentales, conciertos, obras teatrales o performances, etc.)* -19,9% y 19,7%,

respectivamente-. El 2,2% de lxs encuestadxs -24- escogieron la opción *otro*, de lxs cuales la mitad indicó no saber o estar seguros.

Actividades que se realizan a nivel institucional para el abordaje de la ESI	Porcentaje
Actividades formativas (cursos, talleres, debates, paneles)	57,8%
Eventos académicos (jornadas, congresos, encuentros)	36,2%
Participación en marchas y manifestaciones	30,2%
Ninguna	19,9%
Eventos artísticos (cine debate, muestras fotográficas y de artes plásticas, documentales, conciertos, obras teatrales o performances, etc.)	19,7%
Otro	2,2%

**Tabla 19 -.** *Actividades que se realizan a nivel institucional para el abordaje de la ESI*

Focalizando en las respuestas que seleccionaron *ninguna actividad*, resulta interesante profundizar la pesquisa sobre este ítem según el tipo de institución, como muestra la Tabla 20. Para ese recorte, los institutos de formación docente tienen un porcentaje más que el doble -31,4%- en comparación con las universidades tanto nacionales -14%- , como provinciales -14,3%-.

Tipo de institución	Ninguna actividad
Universidad Nacional	14,0%
Universidad Provincial	14,3%
Instituto de Formación Docente	31,8%

**Tabla 20-.** *Distribución por tipo de institución haciendo el recorte en las respuestas que afirman no haber ninguna actividad que se realizan a nivel institucional para el abordaje de la ESI*

Otras de las consultas fue sobre las temáticas de estas actividades (Tabla 21), entre las que sobresale la *ESI*, referida casi por la mitad de la muestra total -48,9%-. *Políticas de inclusión de la diversidad* fue el segundo tema más indicado -35,8%-. Éste a su vez fue elegido más veces que *Protocolos de atención de las violencias de género* -28,1%-. La *Capacitación sobre la Ley*

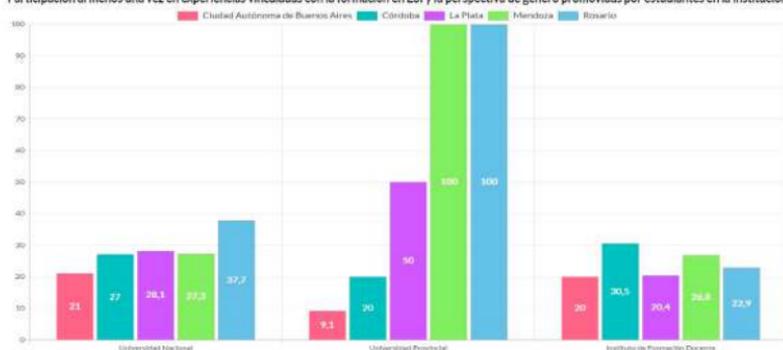
*Micaela* -21,6%- y *Lenguaje inclusivo* -16,3%- fueron las temáticas menos indicadas, sin considerar la opción 'otro tema'. En este último caso, 29 encuestadxs indicaron *otro* tema, de lxs cuales un tercio refirió no saber sobre qué temáticas fueron estas actividades.

<b>Temáticas de las actividades</b>	<b>Porcentaje</b>
ESI	48,9%
Políticas de inclusión de la diversidad	35,8%
Protocolos de atención de las violencias de género	28,1%
Capacitación Ley Micaela	21,6%
Lenguaje inclusivo	16,3%

**Tabla 21-** *Temáticas de las actividades realizadas a nivel institucional para el abordaje de la ESI*

Al consultar a lxs estudiantes si habían participado al menos una vez en alguna de esas actividades, el 58,1% respondió afirmativamente para la muestra total. Al considerar el porcentaje de lxs estudiantes que han participado en estas actividades por tipo de institución, comparativamente por nodo, pueden observarse algunas cuestiones: que la CABA presenta los porcentajes menores en las tres instituciones; que La Plata presenta un menor porcentaje de participación en los institutos superiores de formación docente; que Rosario y La Plata presentan diferencias más marcadas en la participación estudiantil entre las universidades nacionales y los institutos superiores de formación docente a favor de las primeras; y que Córdoba es la única que presenta esta relación de manera inversa -mayor porcentaje de participación en los institutos superiores de formación docente que en ambos tipos de universidades-. También llama la atención el hecho de que el 100% de lxs estudiantes de las universidades provinciales de Mendoza y Rosario afirman haber participado de ese tipo de actividades. Todo esto puede observarse reflejado en el Gráfico 21.

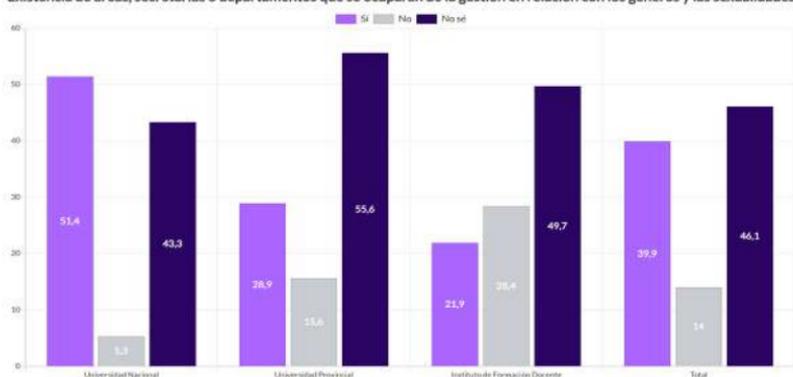
Participación al menos una vez en experiencias vinculadas con la formación en ESI y la perspectiva de género promovidas por estudiantes en la institución



**Gráfico 21.-** Distribución por nodo y tipo de institución  
¿Participaste al menos una vez en alguna de estas actividades?

También se preguntó si en la institución donde estudiaban había áreas, secretarías o departamentos que se ocuparan de la gestión en relación con los géneros y las sexualidades -Gráfico 22-. En este sentido, resulta representativo que para la muestra total la moda fue no saber, indicado por el 46,1% -casi el 40 % respondió afirmativamente-. Al considerar esta pregunta por tipo de institución, se replica esta situación, salvo para el caso de las universidades nacionales que se invierte: algo más de la mitad respondió afirmativamente y el 34,3% refirió no saber, como se observa en el gráfico.

Existencia de áreas, secretarías o departamentos que se ocuparan de la gestión en relación con los géneros y las sexualidades



**Gráfico 22.-** Distribución por tipo de institución. En la institución donde estudias ¿hay áreas, secretarías o departamentos que se ocupen de la gestión en relación con los géneros y las sexualidades?

En la misma línea, se indagó si en las instituciones existían resoluciones sobre determinadas cuestiones vinculadas al género y sobre si se había hecho uso de ellas, obteniéndose los resultados de la Tabla 22. Como puede observarse, para casi todas las temáticas, más de la mitad del estudiantado desconoce la existencia de reglamentación al respecto -salvo para los casos del lenguaje inclusivo y de los protocolos de atención a las violencias de género, igualmente muy cercanos al 50%-. Por su parte, el 40,7% de las personas han hecho uso de esas normativas, siendo la del lenguaje inclusivo la más utilizada -25,6%- y la del cupo laboral travesti-trans, la menos -2,7%-. Consultadxs sobre el grado de satisfacción en relación con su uso, la primera minoría indicó algo satisfactorio -47,9%-, como puede observarse en la Tabla 23.

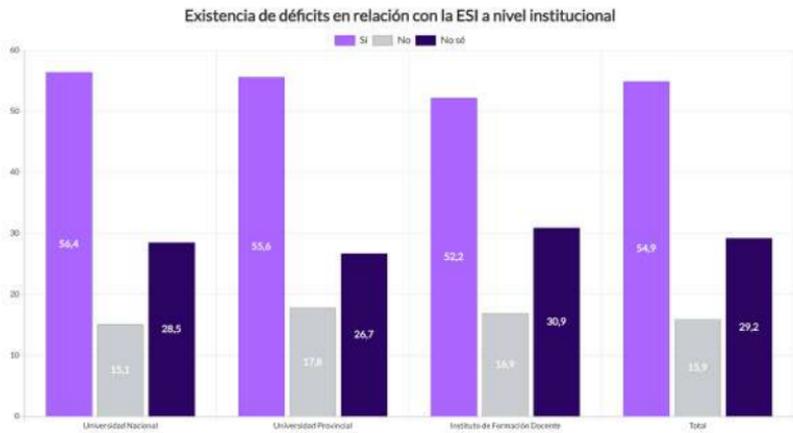
Temas	Resoluciones			Uso	
	Sí	No	No sé	Sí	No
Lenguaje inclusivo	33,2%	18,8%	48,0%	25,6%	74,4%
Adhesión a la Ley ESI	37,7%	6,9%	55,4%	21,5%	78,5%
Ley Micaela	31,7%	9,9%	58,4%	14,3%	85,7%
Ley de Identidad de género	39,9%	8,0%	52,1%	11,4%	88,6%
Protocolo de atención a las violencias de género	41,9%	9,1%	49,0%	4,5%	95,5%
La paridad en la representación	11,3%	11,8%	76,9%	4,4%	95,6%
El cupo laboral travesti-trans	16,8%	14,7%	68,6%	2,7%	97,3%

**Tabla 22-** Existencia y uso de resoluciones institucionales a favor de algunas cuestiones vinculadas a temática de la ESI

Grado de satisfacción en relación con su uso	Frecuencia	Porcentaje
Nada satisfactorio	41	9,3%
Poco satisfactorio	135	30,5%
Algo satisfactorio	212	47,9%
Muy satisfactorio	55	12,4%
<b>Total</b>	<b>443</b>	<b>100,0%</b>

**Tabla 23-** Grado de satisfacción en relación con el uso de resoluciones institucionales

Luego se consultó a lxs estudiantes si consideraban que había déficits en relación con la ESI a nivel institucional en donde estudiaban. A este respecto, casi un tercio indicó no saber -29,2%-, mientras que un 54,9% respondió afirmativamente. Al analizar esta pregunta por institución (Gráfico 23), se replica el comportamiento general, con leves diferencias porcentuales. En los institutos de formación docente aumentan quienes indicaron no saber y disminuyen quienes respondieron afirmativamente. En las universidades ocurre lo inverso: disminuyen quienes indicaron no saber y aumentan quienes reconocieron la existencia de los déficits.



**Gráfico 23-** ¿Consideras que hay déficits en relación con la ESI a nivel institucional donde estudiás?

Indagando sobre estos déficits, para la muestra total, se presentó la distribución de la Tabla 24. Como puede observarse, la primera minoría de lxs encuestadxs han indicado prioritariamente dos alternativas vinculadas a una dimensión más específicamente didáctico-pedagógica: *Capacitación y formación de lxs docentes en relación con la ESI*-40,9%- y *Revisión de los programas para que contemplen la implementación de la ESI*-34,6%. El *Protocolo de atención a las violencias de género* fue la tercera opción más indicada -22,9%-, a partir de ahí los porcentajes bajan del 20% con una variación máxima de 3 puntos porcentuales del 19,2% al 13,2%. Esto se ve acompañado del hecho de que 23 encuestadxs han indicado *otro* déficit, 16 de lxs cuales han

referenciado estas cuestiones: en los contenidos procedimentales -cómo enseñar, transversalizar...-, en los contenidos conceptuales -*masculinidad/es, tensiones de la perspectiva hetero. Las familias. la convivencia social-*, en las relaciones pedagógicas -*algunos profes sobre todo varones dirigen el contenido o palabras mayormente a los estudiantes varones-*.

<b>Déficits en relación con la ESI a nivel institucional</b>	<b>Porcentaje</b>
Capacitación y formación de lxs docentes en relación con la ESI	40,9%
Revisión de los programas para que contemplen la implementación de la ESI	34,6%
Protocolo de atención a las violencias de género	22,9%
El cupo laboral travesti-trans	19,2%
Ley Micaela	18,7%
Ley de Identidad de Género	17,5%
La paridad en la representación	14,5%
Diversas formas de registro administrativo de la identidad	13,2%
Uso del lenguaje inclusivo	13,2%
Otro	2%

**Tabla 24.-** *Déficits en relación con la ESI a nivel institucional*

### **Conocimiento de la normativa y herramientas ESI nacionales y jurisdiccionales por parte de lxs estudiantes**

Otra sección de preguntas rondó en torno al *conocimiento de la normativa y herramientas ESI nacionales y jurisdiccionales por parte de lxs estudiantes*. En esta línea se indagó si lxs encuestadxs conocían, habían leído y habían hecho uso de diversos instrumentos relacionados con la ESI. El comportamiento de la muestra total se presenta en la Tabla 25. Aquí resulta interesante observar al menos tres cuestiones: por un lado, el amplio conocimiento de la Ley de ESI: más de tres cuartos de lxs encuestadxs la conocen (76,8%)-; por otro, que la mayoría de quienes conocen las normativas, las han leído -más de 70%-; y finalmente que, salvo en el caso de

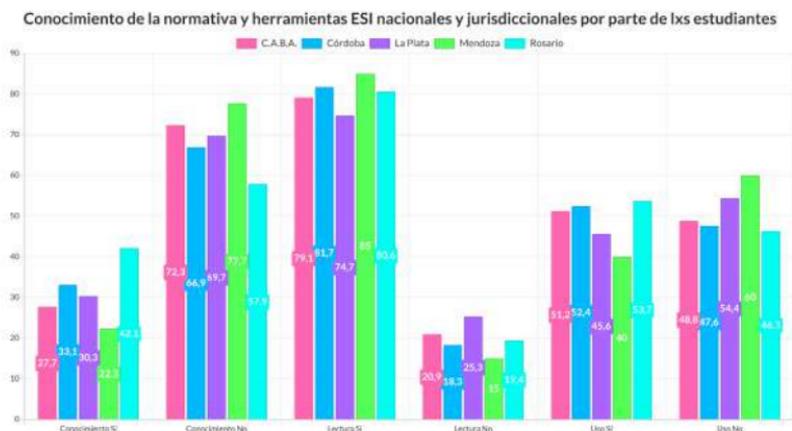
los Lineamientos Curriculares para la ESI -55,8%-, de quienes conocen los instrumentos, menos de la mitad los ha usado -42,5% - 49,2%-.

Normativa	Conocimiento		Lectura		Uso	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26150	76,8%	23,2%	71,3%	28,7%	42,5%	57,5%
Lineamientos Curriculares para la ESI	44,5%	55,5%	89,9%	10,1%	55,8%	44,2%
Resolución del Consejo Federal de Educación N° 340/18	16,3%	83,7%	81,6%	18,4%	45,4%	54,6%
Normativas/materiales curriculares y/o de apoyo a la enseñanza de la ESI realizados por tu provincia/jurisdicción	31,0%	69,0%	79,7%	20,3%	49,2%	50,8%

**Tabla 25-** *Conocimiento, lectura y uso de la normativa y herramientas ESI nacionales y jurisdiccionales*

Al considerar específicamente el ítem referido a las normativas/materiales curriculares y/o de apoyo a la enseñanza de la ESI realizados por cada provincia/jurisdicción diferenciado por nodos, se presentan las particularidades que presenta el Gráfico 24. Como puede observarse, una mayor proporción de estudiantes tienen conocimiento de las normativas jurisdiccionales en el nodo de Rosario -42,1%- en comparación con sus pares de los otros nodos, siendo el de Mendoza la que presenta la menor proporción, con 20 puntos porcentuales de diferencia. Por su parte, entre quienes conocen la normativa, una mayor proporción de estudiantes -85%- la han leído en el nodo de Mendoza y una menor -74,7%-, en el de

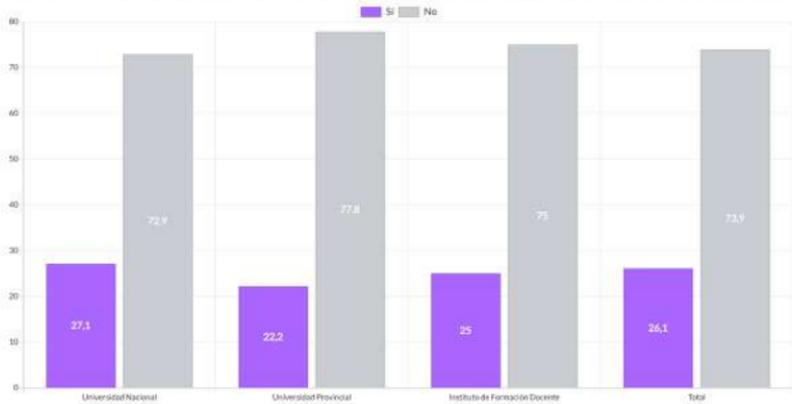
La Plata -con una diferencia de algo más de 10 puntos porcentuales-, y lxs estudiantes del de Rosario -53,7%-, del de Córdoba -52,4%- y del de la CABA -51,2%- la han utilizado en mayor proporción que lxs del de La Plata -45,6%- y del de Mendoza -40%-.



**Gráfico 24-** ¿Conocés la normativa y herramientas ESI nacionales y jurisdiccionales? ¿La leíste? ¿La usaste?

Consultadxs acerca de su participación al menos una vez en experiencias vinculadas con la formación en ESI y la perspectiva de género promovidas por estudiantes en la institución en la que estudiaban, sólo el 26,1% de lxs encuestadxs de la muestra total respondió afirmativamente. Al desglosar este comportamiento por tipo de institución (Gráfico 25), sólo se observa una leve diferencia que aparece más pronunciada para el caso de las universidades nacionales. Indagando el tipo de actividad en el que habían participado, se presentó el comportamiento de la muestra total que se muestra en la Tabla 26. Destacan los *talleres y/o cursos* que han sido indicados por 14,9% de lxs estudiantes.

Participación al menos una vez en experiencias vinculadas con la formación en ESI y la perspectiva de género promovidas por estudiantes en la institución



**Gráfico 25-** Distribución por tipo de institución ¿Participaste al menos una vez en experiencias vinculadas con la formación en ESI y la perspectiva de género promovidas por estudiantes en la institución en la que estudias?

Tipo de actividad	Porcentaje
Talleres y/o cursos	14,9%
Marchas y movilizaciones	8,5%
Encuentros organizados por agrupaciones o movimientos	8,1%
Actividades formativas organizadas por el centro de estudiantes	7,3%
Jornadas de sensibilización	5,3%
Asambleas	4,1%
Otro	1,0%

**Tabla 26-** Participación en los diversos tipos de actividades promovidas por estudiantes vinculadas con la formación en ESI y la perspectiva de género

## Lxs futurxs profes andan diciendo: algunos análisis

### Análisis global por tipo de institución

Pese a que en ambos tipos de universidades lxs estudiantes identifican en alto grado el abordaje explícito de temáticas vinculadas a sexualidad, género, derechos sexuales, feminismos, diversidad u otros contenidos si-

milares, se observa la frecuencia más baja en la referencia a la ESI específicamente como tema abordado en la carrera. Paralelamente, una mayor proporción de sus estudiantes identificaron el abordaje de la perspectiva de género en muchos espacios disciplinares, mientras que una mayor proporción de quienes estudian en los institutos de formación docente refirieron que no se abordan.

Al analizar las tablas sobre las herramientas brindadas por la institución para el abordaje de la ESI y sobre las modificaciones identificadas por lxs estudiantes, puede advertirse que el comportamiento de la muestra por tipo de institución es similar, salvo en lo que refiere al más alto grado de modificación en el caso de lxs estudiantes de los institutos de formación docente. Esto podría estar dando cuenta de las formaciones previas de estxs estudiantes en relación con sus pares de las universidades.

No se observan diferencias significativas relacionadas con la institución respecto al grado de importancia otorgado a la incorporación de la ESI/perspectiva de género en la formación docente. Por su parte, lxs estudiantes de los institutos de formación docente expresaron estar más satisfechxs con respecto a la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado que sus pares de las universidades.

Por otro lado, en los institutos de formación docente lxs estudiantes refirieron en mayor proporción que no se realizaba ninguna actividad a nivel institucional para el abordaje de la ESI. En esta línea, no se presentan diferencias significativas en torno a la participación en experiencias vinculadas con la formación en ESI y la perspectiva de género promovidas por estudiantes en la institución.

En relación con una dimensión institucional, lxs estudiantes de universidades nacionales identificaron en mayor proporción la existencia de áreas de gestión vinculadas a cuestiones de género y se refirieron estar informadxs sobre ello más frecuentemente que sus pares de las universidades provinciales y lxs institutos de formación docente. Por su parte, no se presentan diferencias significativas en torno al reconocimiento de déficits en relación con la ESI a nivel institucional según la institución.

### **Análisis por nodos: que dicen los territorios**

En relación con los resultados según nodos, en el de Mendoza se observa una menor tendencia a la incorporación de la ESI y la perspectiva de géne-

ro en la educación secundaria. En este nivel, allí predomina el modelo de “charla” y se observa menor frecuencia de inclusión de la educación sexual en las materias y de participación en experiencias de acercamiento a la ESI por fuera de la escuela por parte de lxs encuestadxs. Esto daría cuenta del sostenimiento de un modelo tradicional para esta educación y del recorrido que aún falta llevar a cabo para abrir el camino a la ESI. Por su parte, mayor cantidad de estudiantes del nodo de la CABA han referido haber tenido educación sexual en la secundaria, seguidxs por lxs del de Córdoba, y prioritariamente en algunas materias y en segundo lugar, en jornadas especiales del tema, seguidxs por lxs del de La Plata en ambos casos. Sin embargo, lxs estudiantes del de Córdoba son quienes han indicado mayoritariamente haber atravesado experiencias de acercamiento a la ESI por fuera de la escuela, seguidxs de lxs del de La Plata.

Lxs estudiantes del nodo de la CABA también han compartido mayoritariamente haber abordado explícitamente temáticas vinculadas con sexualidad, género, derechos sexuales, feminismos, diversidad u otros contenidos similares en materias, seminarios, talleres u otros espacios curriculares de las formaciones de sus carreras, seguidxs por lxs del de La Plata y lxs del de Rosario. No obstante, lxs del de Córdoba han referido prioritariamente haber abordado temáticas de ESI; lxs de los de La Plata y de Rosario en segundo y tercer lugar, respectivamente. Lxs estudiantes del nodo de Mendoza también han indicado en menor proporción que sus pares de otros nodos este abordaje en las formaciones de sus carreras. Por su parte, lxs estudiantes del de La Plata han sido en mayor medida quienes identificaron que muchos espacios curriculares abordaron explícitamente estas temáticas, seguidxs por lxs de los de Córdoba y de la CABA. Asimismo, el nodo de Mendoza es en el que estos abordajes son con menor frecuencia sobre la ESI y la que presenta una menor ocurrencia de ellos en muchos espacios curriculares y una mayor, en pocos, aunque muy cerca del de la CABA. A su vez, mayor proporción de estudiantes del de Rosario han abordado conversaciones informales vinculadas a estas temáticas, seguidxs por lxs de los nodos de La Plata y de la CABA.

Una mayor proporción de estudiantes del nodo de La Plata considera que la perspectiva de género se incluye en muchas asignaturas de la carrera, seguidos por lxs del de Rosario y de Córdoba. Además, poco más de un quinto de lxs estudiantes de los de Córdoba, de Rosario, de La Plata y de la CABA considera que las formaciones recibidas le brindaron herra-

mientas para abordar la ESI como docentes. En esta línea, lxs estudiantes del nodo de la Plata también han considerado en mayor proporción haber observado modificaciones. Lxs del de Mendoza, por su parte, han considerado con mayor frecuencia que no se incluye la perspectiva de género en las asignaturas de la carrera, que no se les ha brindado herramientas para abordar la ESI como docentes y que no advirtieron modificaciones de los conocimientos en torno a la ESI en la formación de la carrera. Sin embargo, ellxs consideran en una proporción más o menos equivalente que sus pares de otros nodos que la incorporación de la ESI/perspectiva de género en la formación docente es entre algo y muy importante. Siguiendo esta línea, la mayor proporción de estudiantes del nodo de Mendoza considera poco satisfactoria la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado y casi la mitad entre nada y poco satisfactoria. Por su parte, una mayor proporción de estudiantes del de Córdoba presentan un mayor grado de satisfacción con respecto a la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado. Entre las valoraciones intermedias se encuentran lxs estudiantes de los de La Plata, de Rosario y de la CABA, en orden de mayor a menor proporción de respuestas.

Mendoza también representa el nodo en el que sus estudiantes conocen y han utilizado en menor proporción las normativas/materiales curriculares y/o de apoyo a la enseñanza de la ESI realizados por tu provincia/jurisdicción, pero quienes las han leído en mayormente; en el de Rosario lxs estudiantes conocen y han utilizado en mayor proporción las normativas/materiales curriculares y/o de apoyo a la enseñanza de la ESI realizados por tu provincia/jurisdicción y en el de La Plata las han leído en menor proporción.

## **Análisis global**

En términos generales, pueden interpretarse algunas diferencias didáctico-pedagógicas e institucionales según el tipo de institución que se analice. Por un lado, se lee una mayor presencia de la perspectiva de género en las universidades y de la ESI en los institutos superiores de formación docente, y una mayor satisfacción de estxs últimos respecto a su incorporación. Por otro, aunque frente a un alto grado de desconocimiento, se observa una mayor institucionalización (Buquet Corleto, 2011; Maya Rodríguez y Castillo Ochoa, 2011; Rodríguez Soriano, 2014; Ortega Ayala,

2019) de la perspectiva de género en las universidades nacionales que en los institutos superiores de formación docente, tanto en lo que refiere a la creación de áreas específicas como en cuanto a la ideación de actividades vinculadas a la ESI. Sin embargo, no se perciben diferencias significativas entre lxs estudiantes de los diferentes tipos de institución en torno a la relevancia de la incorporación de la ESI/perspectiva de género en la formación docente. Tal vez esto podría verse más relacionado con el área de conocimiento del profesorado de lxs encuestadxs, dado que tampoco se observan diferencias significativas por nodo.

A este respecto, puede observarse una paleta que va de situaciones marcadas por una mayor rigidez a la incorporación de la ESI y la perspectiva de género a una mayor apertura para su abordaje. En el primer sentido puede interpretarse a Mendoza en tanto nodo más duro ya sea en el nivel secundario ya, en la formación docente. En los colores intermedios podría leerse a los nodos de la CABA, Rosario y Córdoba, y si se quiere, el de la Plata podría presentarse cercana a una mayor apertura, aunque estos cuatro van alternando según las dimensiones analizadas.

## Bibliografía

- Berkins, Lohana (comp.) (2015). *Cumbia, copeteo y lágrimas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo.
- Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225. México.
- Malizia, C. A. y Malnis Lauro, S. A. (2, 3 y 4/08/23). *Entre regulaciones curriculares y tendencias regionales, la ESI en la formación docente universitaria de las Ciencias Sociales y las Artes*. XII Jornadas de Investigación en Educación - Área Educación del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon" y Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
- Malnis Lauro, S. A. (30/9 y 1/10/21). La formación docente universitaria en artes y la ESI. VIII Coloquio Interdisciplinario Inter-

- nacional Educación, Sexualidades y Relaciones de Género y II Jornadas Educación, Género y Sexualidades. *Trans-formando los saberes desde la experiencia* - Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, y Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. (Disponible en: <https://hyaediciones.com/wp-content/uploads/2022/03/Actas.-Trans-formando-los-saberes-desde-la-experiencia-educ-genero-y-sexualidades.pdf>)
- Malnis Lauro, S. A. (26, 27 y 28/11/18). *Límites y desafíos de la universalidad de la ESI*. [Ponencia.] VI JORNADAS NACIONALES Y IV LATINOAMERICANAS DE INVESTIGADORES/AS EN FORMACIÓN EN EDUCACIÓN - Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Disponible en: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JIFIICE/VI-IV/paper/view/3905>)
- Malnis Lauro, S. A. y Malizia, C. A. (31/6 y 1/7/22). *Regulaciones normativas sobre la formación docente en la universidad: una deuda pendiente con la Educación Sexual Integral*. I Jornadas Nacionales de Investigación y Formación Docente en Argentina, Problemáticas y metodologías de estudio en la consolidación del campo - Centro Cultural Paco Urondo, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. (Disponible en: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNIFD/IJNIFD/paper/viewFile/7738/4641>)
- Maya Rodríguez, J. M. y Castillo Ochoa, E. (Enero-Junio de 2011); “Transversalidad de perspectiva de género en la Universidad de Sonora: normatividad y percepción de los alumnos sobre procesos de sensibilización e institucionalización. Una propuesta de innovación educativa.”; *Revista Jurídica del Departamento de Derecho Academia de Derecho Administrativo, Tercera Época, Año 3, nº 4, Vol. 1, México.*
- Morgade, Graciela (1997). “La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos.”, en: Morgade, G., compiladora: *Mujeres en la educación. Género y*

docencia en la Argentina 1870-1930. Argentina. Miño y Dávila Editores: 67-114.

Ortega Ayala, L. (2019). Proceso de transversalización de la perspectiva de género en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Avances y obstáculos. *Universidades* (81), pp. 33-44.”

Rodríguez Soriano, D. (2014). Avances y retos en la transversalización de la perspectiva de género en las IES en México. En: Niño Contreras, Lya Margarita (Coordinadora:). Libro de ponencias “Foro Derechos Humanos de las Mujeres en la Educación Superior”. Cuerpo Académico de Estudios Sociales-Instituto de Investigaciones Sociales-Universidad Autónoma de Baja California.

Zunino, G. M. y Dvoskin, G. (2023). Tirándole (de) la lengua a la ESI: con la lengua sí nos metemos. En: Baez, Jesica (coord). *Lengua y Literatura en foco. ESI en la formación docente*. Homo Sapiens.

## Anexos

Nodo	Abordaje de la educación sexual en la secundaria		Total
	Sí	No	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	98	57	155
	63,2%	36,8%	100,0%
Córdoba	154	94	248
	62,1%	37,9%	100,0%
La Plata	118	143	261
	45,2%	54,8%	100,0%
Mendoza	80	99	179
	44,7%	55,3%	100,0%
Rosario	64	95	159
	40,3%	59,7%	100,0%
<b>Total</b>	514	488	1002
	51,3%	48,7%	100,0%

**Tabla 1a-** *Distribución por nodo: Abordaje explícito de educación sexual en la secundaria*

Nodo	Espacios que abordaron educación sexual					
	En algunas materias	En todas las materias	En jornadas especiales del tema	En charlas con profesionales o especialistas	En actividades organizadas por estudiantes	En espacios extra-curriculares
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	65	2	51	37	13	19
	66,3%	2,0%	52,0%	37,8%	13,3%	19,4%
Córdoba	83	4	81	54	17	17
	53,9%	2,6%	52,6%	35,1%	11,0%	11,0%
La Plata	72	1	41	39	11	13
	61,0%	0,9%	34,8%	33,1%	9,3%	11,0%
Mendoza	31	1	32	45	12	12
	38,8%	1,3%	40,0%	56,3%	15,0%	15,0%
Rosario	32	0	35	21	8	5
	50,0%	0,0%	54,7%	32,8%	12,5%	7,8%

**Tabla 2a-** *Distribución por nodo: Espacios que abordaron educación sexual en la secundaria según cada nodo*

Nodo	Experiencias de acercamiento a la ESI por fuera de la escuela		Total
	Sí	No	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	76	79	155
	49,0%	51,0%	100,0%
Córdoba	141	107	248
	56,9%	43,1%	100,0%
La Plata	137	124	261
	52,5%	47,5%	100,0%
Mendoza	71	108	179
	39,7%	60,3%	100,0%
Rosario	79	80	159
	49,7%	50,3%	100,0%
<b>Total</b>	504	498	1002
	50,3%	49,7%	100,0%

**Tabla 3a-** *Distribución por nodo: Experiencias de acercamiento a la ESI por fuera de la escuela*

Nodo	Abordaje explícito de temáticas vinculadas a la ESI		Total
	Sí	No	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	105	50	155
	67,7%	32,3%	100,0%
Córdoba	143	105	248
	57,7%	42,3%	100,0%
La Plata	172	89	261
	65,9%	34,1%	100,0%
Mendoza	74	105	179
	41,3%	58,7%	100,0%
Rosario	100	59	159w
	62,9%	37,1%	100,0%
<b>Total</b>	594	408	1002
	59,3%	40,7%	100,0%

**Tabla 4a-** *Distribución por nodo: Abordaje explícito de temáticas vinculadas a la ESI*

Tipo de institución	Abordaje explícito de temáticas vinculadas a la ESI		Total
	Sí	No	
Universidad Nacional	367	234	601
	61,1%	38,9%	100,0%
Universidad Provincial	31	14	45
	68,9%	31,1%	100,0%
Instituto de Formación Docente	196	160	356
	55,1%	44,9%	100,0%
<b>Total</b>	594	408	1002
	59,3%	40,7%	100,0%

**Tabla 5a-. Distribución por tipo de institución:**  
Abordaje explícito de temáticas vinculadas a la ESI

Tipo de institución	Cantidad de espacios curriculares que abordaron explícitamente temáticas vinculadas a la ESI			Total
	Pocos	Algunos	Muchos	
Universidad Nacional	193	136	38	367
	52,6%	37,1%	10,4%	100,0%
Universidad Provincial	22	7	2	31
	71,0%	22,6%	6,5%	100,0%
Instituto de Formación Docente	113	70	13	193
	57,7%	35,7%	6,6%	100,0%
<b>Total</b>	328	213	53	594
	55,2%	35,9%	8,9%	100,0%

**Tabla 6a-. Distribución por tipo de institución:** Cantidad de espacios curriculares que abordaron explícitamente temáticas vinculadas a la ESI

Nodos	Cantidad de espacios curriculares que abordaron explícitamente temáticas vinculadas a la ESI			Total
	Pocos	Algunos	Muchos	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	61	34	10	105
	58,1%	32,4%	9,5%	100,0%
Córdoba	79	50	14	143
	55,2%	35,0%	9,8%	100,0%
La Plata	91	62	19	172
	52,9%	36,0%	11,0%	100,0%
Mendoza	44	27	3	74
	59,5%	36,5%	4,1%	100,0%
Rosario	53	40	7	100
	53,0%	40,0%	7,0%	100,0%
<b>Total</b>	328	213	53	594
	55,2%	35,9%	8,9%	100,0%

**Tabla 7a-.** *Distribución por nodo: Cantidad de espacios curriculares que abordaron explícitamente temáticas vinculadas a la ESI*

Nodo	Desencadenamiento de conversaciones informales sobre temáticas vinculadas a la ESI		Total
	Sí	No	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	110	45	155
	71,0%	29,0%	100,0%
Córdoba	149	99	248
	60,1%	39,9%	100,0%
La Plata	208	53	261
	79,7%	20,3%	100,0%
Mendoza	115	64	179
	64,2%	35,8%	100,0%
Rosario	127	32	159
	79,9%	20,1%	100,0%
<b>Total</b>	709	293	1002
	70,8%	29,2%	100,0%

**Tabla 8a-.** *Distribución por nodo: Desencadenamiento de conversaciones informales sobre temáticas vinculadas a la ESI a partir de las trayectorias en el profesorado*

Tipo de institución	Elección de cursado de materias optativas que abordan temáticas vinculadas a la ESI			Total
	Sí	No	No hay optativas en el plan de estudios de mi carrera	
Universidad	164	252	185	601
Nacional	27,3%	41,9%	30,8%	100,0%
Universidad	9	20	16	45
Provincial	20,0%	44,4%	35,6%	100,0%
Instituto de Formación Docente	39	152	165	356
	11,0%	42,7%	46,3%	100,0%
<b>Total</b>	212	424	366	1002
	21,2%	42,3%	36,5%	100,0%

**Tabla 9a-** *Distribución por tipo de institución: Desencadenamiento de conversaciones informales sobre temáticas vinculadas a la ESI*

Tipo de institución	Consideración sobre la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas de la carrera				Total
	No se aborda	Sí, en muy pocos espacios disciplinares se aborda	Sí, en algunos espacios disciplinares se aborda	Sí, en muchos espacios disciplinares se aborda	
Universidad	90	212	221	78	601
Nacional	15,0%	35,3%	36,8%	13,0%	100,0%
Universidad	5	16	21	3	45
Provincial	11,1%	35,6%	46,7%	6,7%	100,0%
Instituto de Formación Docente	84	132	119	21	356
	23,6%	37,1%	33,4%	5,9%	100,0%
<b>Total</b>	179	360	361	102	1002
	17,9%	35,9%	36,0%	10,2%	100,0%

**Tabla 10a-** *Distribución por tipo de institución: Consideración sobre la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas de la carrera*

Nodo	Consideración sobre la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas de la carrera				Total
	No se aborda	Sí, en muy pocos espacios disciplinares	Sí, en algunos espacios disciplinares	Sí, en muchos espacios disciplinares	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	17 11,0%	54 34,8%	69 44,5%	15 9,7%	155 100,0%
Córdoba	42 16,9%	91 36,7%	90 36,3%	25 10,1%	248 100,0%
La Plata	29 11,1%	98 37,5%	99 37,9%	35 13,4%	261 100,0%
Mendoza	58 32,4%	63 35,2%	50 27,9%	8 4,5%	179 100,0%
Rosario	33 20,8%	54 34,0%	53 33,3%	19 11,9%	159 100,0%
<b>Total</b>	179 17,9%	360 35,9%	361 36,0%	102 10,2%	1002 100,0%

**Tabla 11a-** *Distribución por nodo: Consideración sobre la inclusión de la perspectiva de género en las asignaturas de la carrera*

Nodo	Consideración sobre las herramientas para abordar la ESI como docentes brindadas por las formaciones				Total
	No me brindó ninguna	Sí, me brindó pocas	Sí, me brindó bastante	Sí, me brindó todas	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	45 29,0%	75 48,4%	33 21,3%	2 1,3%	155 100,0%
Córdoba	74 29,8%	112 45,2%	57 23,0%	5 2,0%	248 100,0%
La Plata	57 21,8%	146 55,9%	57 21,8%	1 ,4%	261 100,0%
Mendoza	79 44,1%	76 42,5%	23 12,8%	1 ,6%	179 100,0%
Rosario	40 25,2%	83 52,2%	35 22,0%	1 ,6%	159 100,0%
<b>Total</b>	295 29,4%	492 49,1%	205 20,5%	10 1,0%	1002 100,0%

**Tabla 12a-** *Distribución por nodo: Consideración sobre las herramientas para abordar la ESI como docentes brindadas por las formaciones*

Tipo de institución	Consideración sobre las herramientas para abordar la ESI como docentes brindadas por las formaciones				Total
	No me brindó ninguna	Sí, me brindó pocas	Sí, me brindó bastante	Sí, me brindó todas	
Universidad Nacional	192 31,9%	280 46,6%	123 20,5%	6 1,0%	601 100,0%
Universidad Provincial	6 13,3%	29 64,4%	10 22,2%	0 ,0%	45 100,0%
Instituto de Formación Docente	97 27,2%	183 51,4%	72 20,2%	4 1,1%	356 100,0%
<b>Total</b>	295 29,4%	492 49,1%	205 20,5%	10 1,0%	1002 100,0%

**Tabla 13a-** *Distribución por tipo de institución: Consideración sobre las herramientas para abordar la ESI como docentes brindadas por las formaciones*

Nodo	Consideración sobre la modificación de los conocimientos en torno a la ESI en la formación de la carrera.				Total
	No, no observé cambios	Sí, poco	Sí, mucho	Prefiero no contestar	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	44 28,4%	64 41,3%	42 27,1%	5 3,2%	155 100,0%
Córdoba	72 29,0%	98 39,5%	61 24,6%	17 6,9%	248 100,0%
La Plata	46 17,6%	117 44,8%	84 32,2%	14 5,4%	261 100,0%
Mendoza	74 41,3%	54 30,2%	28 15,6%	23 12,8%	179 100,0%
Rosario	41 25,8%	57 35,8%	50 31,4%	11 6,9%	159 100,0%
<b>Total</b>	277 27,6%	390 38,9%	265 26,4%	70 7,0%	1002 100,0%

**Tabla 14a-** *Distribución por nodo: Consideración sobre la modificación de los conocimientos en torno a la ESI en la formación de la carrera*

Tipo de institución	Consideración sobre la modificación de los conocimientos en torno a la ESI en la formación de la carrera.				Total
	No, no observé cambios	Sí, poco	Sí, mucho	Prefiero no contestar	
Universidad Nacional	177 29,5%	243 40,4%	150 25,0%	31 5,2%	601 100,0%
Universidad Provincial	12 26,7%	20 44,4%	9 20,0%	4 8,9%	45 100,0%
Instituto de Formación Docente	88 24,7%	127 35,7%	106 29,8%	35 9,8%	356 100,0%
<b>Total</b>	277 27,6%	390 38,9%	265 26,4%	70 7,0%	1002 100,0%

**Tabla 15a-** *Distribución por tipo de institución: Consideración sobre la modificación de los conocimientos en torno a la ESI en la formación de la carrera*

Nodo	Grado de importancia de la incorporación de la ESI/perspectiva de género en la formación docente					Total
	Nada importante	Poco importante	Algo importante	Muy importante	Prefiero no contestar	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	5 3,2%	6 3,9%	23 14,8%	120 77,4%	1 0,6%	155 100,0%
Córdoba	5 2,0%	6 2,4%	31 12,5%	206 83,1%	0 0,0%	248 100,0%
La Plata	1 ,4%	7 2,7%	30 11,5%	215 82,4%	8 3,1%	261 100,0%
Mendoza	3 1,7%	10 5,6%	25 14,0%	136 76,0%	5 2,8%	179 100,0%
Rosario	1 0,6%	2 1,3%	33 20,8%	117 73,6%	6 3,8%	159 100,0%
<b>Total</b>	15 1,5%	31 3,1%	142 14,2%	794 79,2%	20 2,0%	1002 100,0%

**Tabla 16a-** *Distribución por nodo: Grado de importancia de la incorporación de la ESI/perspectiva de género en la formación docente*

Nodo	Grado de importancia de la incorporación de la ESI/perspectiva de género en la formación docente					Total
	Nada im- portante	Poco im- portante	Algo im- portante	Muy im- portante	Prefiero no contestar	
Universidad Nacional	8 1,3%	19 3,2%	70 11,6%	496 82,5%	8 1,3%	601 100,0%
Universidad Provincial	2 4,4%	0 ,0%	10 22,2%	33 73,3%	0 ,0%	45 100,0%
Instituto de Formación Docente	5 1,4%	12 3,4%	62 17,4%	265 74,4%	12 3,4%	356 100,0%
Total	15	31	142	794	20	1002
	1,5%	3,1%	14,2%	79,2%	2,0%	100,0%

**Tabla 17a-** *Distribución por tipo de institución: Grado de importancia de la incorporación de la ESI/perspectiva de género en la formación docente*

Campo disciplinar	Grado de importancia de la incorporación de la ESI/perspectiva de género en la formación docente					Total
	Nada impor- tante	Poco impor- tante	Algo impor- tante	Muy impor- tante	Prefiero no contestar	
Letras	1,4%	4,8%	18,4%	74,4%	1,0%	100,0%
Lenguas extranjeras (inglés, portugués, francés)	2,8%	4,6%	16,5%	73,4%	2,8%	
Educación Física	3,8%	5,3%	19,7%	68,9%	2,3%	
Historia	0,0%	5,6%	16,0%	74,4%	4,0%	
Psicología	1,8%	0,0%	5,3%	92,0%	,9%	
Ciencias de la Educación	0,0%	1,2%	4,8%	91,6%	2,4%	
Geografía	0,0%	0,0%	16,7%	80,2%	3,1%	
Ciencias de la Comunicación	0,0%	0,0%	18,4%	81,6%	0,0%	
Filosofía	6,5%	3,2%	6,5%	80,6%	3,2%	
Trabajo Social	0,0%	0,0%	3,3%	96,7%	0,0%	
Música	0,0%	0,0%	9,1%	90,9%	0,0%	
Artes Visuales	0,0%	0,0%	13,3%	86,7%	0,0%	
Teatro	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	0,0%	

**Tabla 18a-** *Distribución por campo disciplinar: Grado de importancia de la incorporación de la ESI/perspectiva de género en la formación docente*

Tipo de institución	Grado de satisfacción con respecto a la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado					Total
	Nada	Poco	Algo	Muy	Prefiero no contestar	
Universidad Nacional	90	176	204	103	28	601
	15,0%	29,3%	33,9%	17,1%	4,7%	100,0%
Universidad Provincial	6	8	20	8	3	45
	13,3%	17,8%	44,4%	17,8%	6,7%	100,0%
Instituto de Formación Docente	36	83	115	95	27	354
	10,1%	23,3%	32,3%	26,7%	7,6%	100,0%
<b>Total</b>	132	267	339	206	58	1002
	13,2%	26,6%	33,8%	20,6%	5,8%	100,0%

**Tabla 19a-** *Distribución por tipo de institución: Grado de satisfacción con respecto a la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado*

Nodo	Grado de satisfacción con respecto a la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado					Total
	Nada satisfactorio	Poco satisfactorio	Algo satisfactorio	Muy satisfactorio	Prefiero no contestar	
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	18	40	55	31	11	155
	11,6%	25,8%	35,5%	20,0%	7,1%	100,0%
Córdoba	37	61	76	64	10	248
	14,9%	24,6%	30,6%	25,8%	4,0%	100,0%
La Plata	24	80	102	45	10	261
	9,2%	30,7%	39,1%	17,2%	3,8%	100,0%
Mendoza	39	49	44	32	15	179
	21,8%	27,4%	24,6%	17,9%	8,4%	100,0%
Rosario	14	37	62	34	12	159
	8,8%	23,3%	39,0%	21,4%	7,5%	100,0%
Total	132	267	339	206	58	1002
	13,2%	26,6%	33,8%	20,6%	5,8%	100,0%

**Tabla 20a-** *Distribución por nodo: Grado de satisfacción con respecto a la inclusión de la ESI en la formación recibida en el profesorado*

Tipo de institución	Existencia de áreas, secretarías o departamentos que se ocuparan de la gestión en relación con los géneros y las sexualidades			Total
	Sí	No	No sé	
Universidad	309	32	260	601
Nacional	51,4%	5,3%	43,3%	100,0%
Universidad	13	7	25	45
Provincial	28,9%	15,6%	55,6%	100,0%
Instituto de Formación Docente	78	101	177	354
	21,9%	28,4%	49,7%	100,0%
<b>Total</b>	400	140	462	1002
	39,9%	14,0%	46,1%	100,0%

**Tabla 21a-** *Distribución por tipo de institución: Existencia de áreas, secretarías o departamentos que se ocuparan de la gestión en relación con los géneros y las sexualidades*

Tipo de institución	Existencia de déficits en relación con la ESI a nivel institucional			Total
	Sí	No	No sé	
Universidad Nacional	339	91	171	601
	56,4%	15,1%	28,5%	100,0%
Universidad Provincial	25	8	12	45
	55,6%	17,8%	26,7%	100,0%
Instituto de Formación Docente	186	60	110	354
	52,2%	16,9%	30,9%	100,0%
<b>Total</b>	550	159	293	1002
	54,9%	15,9%	29,2%	100,0%

**Tabla 22a-** *Distribución por tipo de institución: Existencia de déficits en relación con la ESI a nivel institucional*

Nodo	Conocimiento			Lectura			Uso		
	Sí	No	Total	Sí	No	Total	Sí	No	Total
Ciudad Autónoma de Buenos Aires	43	112	155	34	9	43	22	21	43
	27,7%	72,3%	100,0%	79,1%	20,9%	100,0%	51,2%	48,8%	100,0%
Córdoba	82	166	148	67	15	82	43	39	82
	33,1%	66,9%	100,0%	81,7%	18,3%	100,0%	52,4%	47,6%	100,0%
La Plata	79	182	261	59	20	79	36	43	79
	30,3%	69,7%	100,0%	74,7%	25,3%	100,0%	45,6%	54,4%	100,0%
Men-doza	40	139	179	34	6	40	16	24	40
	22,3%	77,7%	100,0%	85,0%	15,0%	100,0%	40,0%	60,0%	100,0%
Rosario	67	92	159	54	13	67	36	31	67
	42,1%	57,9%	100,0%	80,6%	19,4%	100,0%	53,7%	46,3%	100,0%

**Tabla 23a-** *Distribución por nodo: Existencia y uso de resoluciones institucionales a favor de algunas cuestiones vinculadas a temática de la ESI*

Tipo de institución	Participación al menos una vez en experiencias vinculadas con la formación en ESI y la perspectiva de género promovidas por estudiantes en la institución		Total
	Sí	No	
Universidad Nacional	163	438	601
	27,1%	72,9%	100,0%
Universidad Provincial	10	35	45
	22,2%	77,8%	100,0%
Instituto de Formación Docente	89	267	354
	25,0%	75,0%	100,0%
<b>Total</b>	262	740	1002
	26,1%	73,9%	100,0%

**Tabla 24a-** *Distribución por tipo de institución: Participación al menos una vez en experiencias vinculadas con la formación en ESI y la perspectiva de género promovidas por estudiantes en la institución*





## Las voces de los profesores en formación: una trama polifónica

Mercedes Barischetti\*

Valeria Sardi\*

¿Qué formas toma la Educación Sexual Integral (ESI) en los profesores en Humanidades y Ciencias Sociales? ¿Cuáles son las experiencias ESI que transitan los profesores en formación en universidades e institutos de formación docente? ¿Qué expectativas y demandas tienen en relación con su formación docente inicial en clave de ESI? ¿Qué posicionamientos políticos e ideológicos asumen en torno a la ESI y su relevancia en la formación docente?

Estos interrogantes orientan el análisis que presentamos en este capítulo en relación con los resultados de la “Encuesta sobre Formación docente y Educación Sexual Integral” que se llevó a cabo en el marco del proyecto y que fue respondida de manera completa por 1240 estudiantes de las carreras relevadas -Antropología, Ciencias de la Educación, Ciencias de la Comunicación, Trabajo Social, Educación Física, Letras, Idiomas (Francés, Portugués e Inglés), Artes (Visuales, Teatro, Música), Filosofía, Geografía, Historia, Psicología y Educación Especial)- de institutos de formación docente y universidades de gestión pública. La encuesta se diseñó con el software LimeSurvey y se generó una prueba piloto para validar su correcto funcionamiento. Finalmente, se creó un enlace y un código QR y fue aplicada entre los meses de mayo y junio de 2023, en las materias de las didácticas específicas y/o prácticas y para los estudiantes que hubieran superado el 25% de la cursada del profesorado. En la encuesta se preguntó acerca de la formación en ESI y perspectiva de género en la formación explícita e implícita; es decir, nos interesó indagar en las formas que adquieren los desarrollos curriculares y pedagógicos en esta clave.

\* Universidad Nacional de Cuyo

\* Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata

En este trabajo nos detendremos a analizar los datos cualitativos relevados en el último ítem de la encuesta titulado “¿Te gustaría comentar algo más sobre tu experiencia en relación con la ESI en el profesorado que estudias?” en el que se les invitó a los profesores en formación que pudieran agregar comentarios para ampliar la información acerca de las experiencias transitadas en su formación inicial. Efectivamente más de doscientos estudiantes transitando la formación docente (el 12, 62 % de la muestra) respondieron esta última pregunta de la encuesta, dando cuenta de sus expectativas, demandas, deseos y posicionamientos que muestran una foto poliédrica y una trama polifónica de voces y experiencias situadas. De allí que, para su análisis, nos interesa detenernos en cuatro dimensiones: a) lo curricular, es decir, cuales son las formas que toma y los puntos de vista de los profesores en formación en relación con ello; b) las prácticas docentes, en tanto preocupación por construir una caja de herramientas para las prácticas futuras; c) lo emocional, en tanto relación de los docentes en formación con los saberes de la ESI y sus experiencias afectivas en esa clave; y, por último, d) creencias en torno a la ESI, es decir, cuáles son los posicionamientos político-ideológicos que tienen, en un contexto de aparición de las nuevas derechas y discursos antiderechos, acerca de la importancia o no de formarse en ESI en el profesorado.

## **Lo curricular**

Una de las cuestiones que se ponen en debate en la actual formación docente se relaciona con los saberes que los estudiantes de los profesorados deben aprender para cumplir con el perfil de egreso de los respectivos planes de estudio. Para ello, especialistas en estas temáticas nos advierten que lo curricular puede abordar distintas dimensiones, de las cuales la más explícita es la documentación aprobada por los organismos oficiales (planes de estudio), todos los demás documentos escritos que componen la propuesta pedagógica institucional (proyectos, programas, etc.), incluso conforman el currículum todas las actividades que implican el desarrollo concreto de esos documentos y en las cuales transcurren a veces prácticas que no fueron planificadas (si no es que la mayoría de las veces) y, por

supuesto, todo lo que se omite, descarta o queda oculto por distintas razones. Gloria Edelstein lo expresa en estos términos:

Las prácticas docentes y, por ende, la de enseñanza, involucradas en ellas, en tanto prácticas sociales históricamente determinadas, expresan intencionalidades educativas de los componentes ético-políticos como sustratos que las configuran. Estas intencionalidades se traducen en el interjuego entre decisiones, acciones, efectos y consecuencias. (2011, p. 211)

Si tomamos entonces la dimensión curricular en un sentido más explícito (planes de estudio, programas, proyectos), podemos hablar de curricularización (o no) de la ESI en los profesorados que participaron en esta investigación. Pero si ampliamos el sentido de lo curricular a las diferentes dimensiones que lo configuran, hablaríamos de todo saber que se enseña (¿y se aprende?) en el recorrido de la formación docente.

Con estas aclaraciones pasamos entonces a los comentarios de la encuesta, en relación a cómo se entiende o vivencia la presencia de la ESI en los saberes aprendidos en las carreras. Para contextualizar estos comentarios, compartimos primero algunos datos cuantitativos de preguntas previas de la misma encuesta: alrededor del 27% de les estudiantes de profesorado encuestades declara no haber cursado a lo largo de su formación en la carrera materias, seminarios, talleres u otros espacios curriculares en que se haya abordado explícitamente temáticas vinculadas con sexualidad, género, derechos sexuales, feminismos, diversidad, u otros contenidos similares; mientras que un 37% (aproximadamente) declara que sí. Cuando se pregunta sobre los temas abordados, los más mencionados son: ESI, estereotipos de género, perspectiva de género en el campo disciplinar de formación, derechos humanos y géneros. Cuando se pregunta por la cantidad de espacios curriculares en los que se tratan estos saberes, se declara aprox. 21% “pocos”, aprox. 13.6% “algunos” y aprox. 3% “muchos”.

<b>Resumen para e1</b>		
A lo largo de tu formación en la carrera, ¿cursaste materias, seminarios, talleres u otros espacios curriculares en que se haya abordado EXPLÍCITAMENTE temáticas vinculadas con sexualidad, género, derechos sexuales, feminismos, diversidad, u otros contenidos similares?		
Opción	Cuenta	Porcentaje
No (0)	513	26.97%
Si (1)	716	37.64%
Sin respuesta	4	0.21%
No completada o No mostrada	669	35.17%

**Tabla 1- Resumen para e1.** Título: Cursado de materias, seminarios, talleres u otros espacios curriculares en que se haya abordado EXPLÍCITAMENTE temáticas vinculadas con sexualidad, género, derechos sexuales, feminismos, diversidad, u otros contenidos similares en la carrera. 2024. Fuente: Proyecto “Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales”. Informe final de encuesta.

<b>Resumen para e3</b>		
¿En cuántos espacios curriculares recordás que se haya abordado EXPLÍCITAMENTE estas temáticas?		
Opción	Cuenta	Porcentaje
Pocos (1)	401	21.08%
Algunos (2)	260	13.67%
Muchos (3)	55	2.89%
Sin respuesta	0	0.00%
No completada o No mostrada	1186	62.36%

**Tabla 2- Resumen para e3.** Título: Espacios curriculares en los que se haya abordado EXPLÍCITAMENTE estas temáticas. 2024. Fuente: Proyecto “Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales”. Informe final de encuesta.

En cuanto al abordaje de los temas, sólo un 18% (aprox.) declara que se encontraban explícitamente en los programas de las materias, y un 22% (aprox) que fueron abordados por bibliografía específica. Un 45% de las encuestadas declara además que en su trayectoria en el profesorado cursó materias en las que se desencadenaron conversaciones informales sobre estas temáticas. Para cerrar esta contextualización es interesante dar cuenta de las percepciones de les estudiantes acerca de las herramientas para abordar la ESI como docentes que la carrera les brindó, en porcentajes redondeados: 18% “ninguna”, 30,5% “pocas”, 12,5% “bastante” y 0,6% “todas”.

¿De qué modo han sido abordados estos temas?		
Opción	UNLP	UNC
Se encontraban explícitamente en los programas de las materias (1)	52,8%	20,7%
Fueron abordados por bibliografía específica (2)	61,1%	31,0%
Fueron temas desarrollados en las clases (3)	58,3%	34,5%
Fueron trabajados a través de actividades especiales para el desarrollo de estos temas (participación de especialistas, paneles, películas, talleres, etc.) (4)	27,8 %	34,5 %
Formaron parte de la evaluación del espacio curricular (5)	33,3 %	13,8 %

**Tabla 3- Resumen para e4.** Título: ¿De qué modo han sido abordados estos temas? 2024. Fuente: Proyecto “Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales”. Informe final de encuesta.

<b>Resumen para e5</b>		
¿En tu trayectoria en el profesorado, ¿cursaste materias en las que se desencadenaron CONVERSACIONES INFORMALES sobre estas temáticas?		
Opción	Cuenta	Porcentaje
No (0)	368	19.35%
Si (1)	862	45.32%
Sin respuesta	3	0.16%
No completada o No mostrada	669	35.17%

**Tabla 4- Resumen para e5.** Título: Cursado de materias en las que se desencadenaron CONVERSACIONES INFORMALES sobre estas temáticas. 2024. Fuente: Proyecto “Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesorxs en Humanidades y Ciencias Sociales”. Informe final de encuesta.

En los comentarios podemos ver cómo los estudiantes reclaman mayor presencia curricular de contenidos de ESI, ya sea en lo relativo a la cantidad de espacios curriculares, en cuanto a la calidad de abordaje de los mismos o acerca de las cuestiones de didáctica de la enseñanza de estos saberes.

La cantidad de espacios curriculares específicos de ESI es una demanda recurrente, en algunos casos por una percepción de ausencia total y en otros por insuficiente. Graciela Morgade y Catalina González del Cerro (2022) explican que la combinación entre la interpretación predominante de la ley (la transversalidad) y la estrecha concepción de autonomía universitaria produce demoras en la incorporación efectiva de la ESI en los profesorados. Algunos testimonios que dan cuenta de esta dilación en la encuesta son “la propuesta que nos hicieron desde las prácticas docentes fue un taller de ESI, para lo cual propusieron una única jornada de capacitación, a la cual si no podías asistir, quedabas en la nada”, palabras que alientan muy poco cuando se utiliza la palabra “nada”; o, por ejemplo, otro estudiante comenta “sinceramente no hemos tenido más que una clase de ESI en el Profesorado”, la introducción “sinceramente” llama mucho la atención y da para seguir conversando. En este asunto de los espacios

curriculares, emerge especialmente la necesidad de aprender ESI porque luego en las prácticas docentes o en las prácticas de residencia, muchas veces se pide enseñar estos saberes y les estudiantes reclaman su abordaje como forma de sentirse más preparadas. Sólo dejamos aquí un testimonio, dado que se trabajará el análisis de estas respuestas más adelante: “en último año nos piden dar ESI en las prácticas, pero nunca nos forman para ello”. Volvemos entonces a preguntarnos, en relación al currículum ¿en qué sentidos la amplitud de miradas y el juego de la autonomía favorece u obtura la inclusión de saberes en los planes de estudio de la formación docente? ¿Con qué criterios los institutos y universidades definen los descriptores, contenidos y bibliografías que se requieren para “estar formados” como docentes? Es decir, ¿cuáles saberes quedan fuera del currículum cuando no hay una directriz específica u obligatoria de inclusión? Tal vez podemos reflexionar, con Deborah Britzman (2016), “¿Será que la sexualidad cambia la manera en que les docentes deben enseñar? ¿O será que la sexualidad debería enseñarse exactamente del mismo modo en que se enseña cualquier otra materia?” (p. 69).

Otra cuestión que constituyó una demanda recurrente en las respuestas es la necesidad de un abordaje estable o transversal a lo largo de la carrera, como formación integral. Los testimonios dan cuenta de experiencias esporádicas, no relacionadas entre sí ni integradas al resto de la formación, como cuando expresan “a lo largo de la carrera no vemos nada en relación con la ESI hasta el último año (4to)” aludiendo a un inicio más temprano. En otras respuestas, se refieren estas mismas situaciones pero dentro del espacio curricular cuando las incorporaciones de la ESI son más formales o accesorias, como lo que nos cuenta este estudiante “en muy pocos espacios curriculares, por no decir que en uno solo, se aborda con perspectiva de género todo el año entero. Solo uno.” y luego agrega “en los demás los docentes se sienten satisfechos al hacernos llevar bibliografía de una sola problemática en todo el año” o en la voz de otro encuestado leemos “incluso en algunas materias se está viendo que estos últimos años han agregado un texto (como mucho) en el programa para poder trabajarla”. Esta situación, que Eugx Grotz, Andrés Malizia y Juan Ignacio Scaserra (2022) denominan “indiferencia que ocasionalmente vemos en la universidad” (p. 159), se asienta, según explican, en parte en la autonomía universitaria asumida discrecionalmente pero también en principios academicistas que sustentan una presunta “aspiración de neutralidad”, que

entra en conflicto con la ampliación de derechos que la universidad pública especialmente debe sostener. La inestabilidad de la ESI en las trayectorias académicas de los profesorado, habilita el surgimiento de propuestas por fuera del currículum, ya sea por militancia o por simple necesidad, como puede verse en otro testimonio que nos cuenta que “es muy escasa mi experiencia en relación a la ESI, ya que los pocos acercamientos que tuve fueron por iniciativa propia al asistir a talleres y charlas” o “considero que debería replantear que la ESI sea transversal desde los comienzos de la carrera y no solo nombrarlos como marco normativo”.

Brevemente referiremos aquí a otra dimensión que surge en relación con el currículum: las cuestiones de didáctica de la enseñanza de la ESI, acerca de las cuales los estudiantes refieren las distancias entre sus expectativas y las clases, que se abordará más detalladamente en el apartado de las prácticas. Podemos ver esta preocupación desde lo curricular, por ejemplo, cuando expresan “no nos dan ejemplos concretos de cómo actuar frente a las diferentes situaciones que se te pueden presentar en relación a la ESI” o “tal vez sea importante trabajar la temática de forma práctica y no solo teórica”; en ambos casos aludiendo a la necesidad de conocer procedimientos, protocolos, formas de intervenir desde el rol docente, es decir como saberes que le permitan enseñar y actuar la ESI. Otra respuesta nos invita a pensar acerca de las versiones de la ESI en el currículum, cuando nos encontramos -tal vez- con algo intolerable: en términos de Deborah Britzman (2016) podríamos hablar de “tres versiones de la educación sexual: la versión normal, la versión crítica y esa versión que aún no se tolera” (p. 78). Varios testimonios apuntan a esta versión no tolerable, cuando “por lo general se habla desde un feminismo blanco, cis e institucional”. Este tema se desarrollará más adelante cuando analizamos la cuestión de las emociones en la enseñanza de la ESI.

La pasión en la enseñanza constituye también una cuestión de didáctica, dado que “no hay mucha enseñanza o aprendizaje apasionado en la educación superior hoy en día” (hooks, 2016, p. 11); la pasión que logra establecer el vínculo y entusiasmar a nuestros estudiantes, futuros docentes ¿puede ser una forma de enseñar ESI? El involucramiento personal, social, institucional ¿puede construir una demanda de ESI que lleve a su curricularización? o tal vez, ¿dejamos que los estudiantes hagan ese trabajo en soledad? Un testimonio reflexiona sobre estas cuestiones: “el abordaje

de estos temas mayoritariamente no es explícito, sino que se desprende de lo estudiado. Se trata de un fenómeno de enseñanza implícita en parte”.

Asimismo, es importante la presencia de espacios alternativos para estos saberes, que transitan en un formato que podríamos llamar “no curricularizado”, en tanto que no figuran en los planes de estudio y por lo tanto no se certifican o reconocen como parte de las competencias acreditables al finalizar la carrera. Comenzaremos por el testimonio de una estudiante que comenta “en el cambio de plan de estudios, algunos estudiantes pedimos por la incorporación de la Ley de Identidad de Género y la Ley de ESI y no se agregaron al mismo de manera explícita”, en el cual emerge la oportunidad de la encuesta para formular una denuncia y plantar posición: deliberadamente no se incluyó la ESI en un plan de estudios que tenía la oportunidad de hacerlo, justamente a pedido de los estudiantes. Esta ausencia explícita da cuenta también de la posición tomada por la comisión de reforma de planes y da lugar para interpretar los posibles motivos de dicha decisión mayoritaria. Sin embargo, el currículum prescripto no es el único currículum, como comentamos al inicio de este apartado, y emergen aquellas ofertas por fuera del ámbito académico (o por dentro, pero disfrazadas de otra cosa). Tal es el caso de quienes nos cuentan que “la gran mayoría de mi formación en ESI se dio en espacios extracurriculares y por lectura/debate de libros de dicha temática realizada de manera independiente y con amistades”, en la cual claramente se enuncia la actividad como extracurricular mencionando ámbitos tan amplios como amistades. En este sentido podemos entonces preguntarnos si la ESI extracurricular es una forma de curricularización gestionada, digamos “desde abajo” en el nivel superior, es decir, como saberes generados desde la práctica o desde el territorio, en constante análisis y puesta en valor de las vidas cotidianas de los estudiantes, que traen temáticas (como dice la estudiante) de las que no pueden sustraerse ni mirar para otro lado. De este tipo de comentarios encontramos otros que refieren a experiencias por fuera de la oferta oficial académica de las instituciones, tales como

(...) también he participado de festivales y espacios de debate” o “es cierto que existen algunas instancias extracurriculares vinculadas con la implementación de la ESI y otras cuestiones de géneros y disidencias, pero quedan como instancias opcionales para los estudiantes (que, paradójica-

mente, si no conocen del tema, raramente se acerquen por *motu proprio* a dichas instancias).

Justamente la incorporación de temas espinosos en espacios opcionales o no obligatorios es una decisión que implica un dispositivo de disuasión: ante la gran demanda de las trayectorias académicas de las carreras, los estudiantes habitualmente toman los espacios obligatorios y si es de su interés o si les queda tiempo, van por los opcionales. Un testimonio en relación con este problema, nos ofrece una reflexión interesante:

Reconozco en el profesorado la presencia de temáticas acerca de la Educación Sexual Integral tanto formales (en mi caso, un seminario-taller) y la presencia de la ESI en algunos programas de materias como Corrientes Pedagógicas Contemporáneas, Antropología Social y Educación, Seminario Hacer escuela: niñeces en las tramas de la desigualdad. Sin embargo, lo que más destaco son los debates informales que se generan en otras materias y que, a mí parecer, ponen al descubierto la necesidad de que múltiples temáticas sean trabajadas en profundidad, con otros enriquecimientos teóricos y en espacios institucionales más sistematizados. Sobre todo porque aquellas temáticas no contempladas formalmente en los programas son las ‘menos visibilizadas’ pero que son cruciales para pensar la contingencia y complejidad del escenario social en el que se desarrollarán nuestras futuras prácticas de enseñanza.

Una de las cuestiones que podemos considerar aquí, son justamente las prácticas autoritarias dentro de la academia, tanto aquellas que son directas (no incorporar un tema demandado por estudiantes en un plan de estudios), como aquellas que son disuadidas, postergadas o ‘cajoneadas’, ya sea por quedar en una cáscara vacía (a veces apelando a los mismos principios de la ley: integralidad, transversalidad) o por incluirlas como opciones de la formación, con lo cual una gran parte del estudiantado no las toma. Al respecto de estas prácticas autoritarias en la gestión curricular, que Deborah Britzman (2016, p. 70) denomina cultura escolar o modos autoritarios de interacción y que el imaginario social ubica más rápidamente en los niveles primario o secundario, la formación docente “da clase”.

Por otro lado, las referencias a experiencias transformadoras a partir de la incorporación de la ESI en el currículum es una constante. Cuando les estudiantes encuentran espacios en los que la ESI es abordada con significatividad, en forma integral genera aprendizajes que se convierten en experiencia, que son inolvidables y que generan cambios de miradas y de actitudes. Los testimonios que dan cuenta de esta ESI curricularizada nos interpelan y conmueven:

(...) quería comentar que gracias al seminario de 'Representación de género en las clases de Educación Física' que cursé hace dos años en la UNLP pude incorporar un montón de conceptos que no había visto en la formación universitaria y desde ahí pude replantearme un montón acerca del tema al momento de dar mis clases.

Otro comentario de otro estudiante: "pienso que es una propuesta de mirada muy amplia la que vemos en la carrera y una manera de transmitirlo que invita a seguir pensando y cambiando o renovando conceptos propios". En ambos casos se habla de la incorporación de conceptos nuevos pero además, de un replanteo, de cambios, renovaciones, de "seguir pensando". Ahmed (2015, p. 274) se refiere a este asombro como una apertura posible gracias a un trabajo conjunto, propio de una pedagogía feminista y Deborah Britzman (2016, p. 98) lo engarza con la posibilidad de desestabilizar la docilidad de la educación mediante la formulación de preguntas. ¿Será la ESI una forma indócil de educación? Al mismo tiempo estos testimonios hablan de las emociones o los sentimientos que produce el aprendizaje de la ESI, tal vez en consonancia con las relaciones que existen entre curiosidad, libertad y sexualidad (Britzman, 2016, p. 71). Traemos para finalizar una respuesta de la encuesta en la que se cruzan biografía, experiencias de la carrera y expectativas de la profesión en torno a la ESI:

(...) mi experiencia fue y es muy grata a la hora de abordar la ESI, porque me aportó muchísimo a mi formación. Otra cuestión es que pude aprender y abordar nuevos contenidos que antes en el secundario nunca había abordado y que ni siquiera sabía que existían como tal.

Queda aún mucho por rescatar de estos comentarios estudiantiles, y si bien hemos querido mostrar un panorama general categorizado, podríamos interpretar en general que la curricularización de la ESI tiene aún muchos desafíos, no solo en cuanto a los espacios curriculares en los planes de estudio dedicados exclusivamente a estos saberes; sino también a las otras dimensiones del curriculum que mencionamos al inicio de este apartado, tales como las formas de abordaje, la continuidad y transversalidad, la inclusión de temáticas menos visibilizadas.

## **Las prácticas docentes**

¿Qué herramientas para la práctica docente en clave de ESI brinda la formación? ¿Cuáles son las experiencias que transitan los profesores en formación en este sentido? ¿Y sus demandas en relación con la formación didáctico-pedagógica de la ESI?

Una primera respuesta a estos interrogantes es que, como dan cuenta los resultados cuantitativos de la encuesta realizada, el 80 % de los estudiantes explicita que la formación les brindó pocas herramientas para abordar la ESI en sus desempeños laborales futuros. Y si miramos de manera situada nos encontramos con que en la ciudad de Mendoza el porcentaje de no presencia de la ESI de manera explícita es el más alto (58,7% no hubo abordaje de temáticas de ESI), y en las otras ciudades, exceptuando Córdoba (42,3%), se da de manera más pareja: en Rosario (37,1%), en La Plata (34,1%) y CABA (32,3%). Es decir, la formación docente en clave de ESI sigue siendo deficitaria en relación con los saberes pedagógicos- No se aborda o se aborda de manera parcial y acotada, debido a resistencias o posicionamientos epistemológicos y pedagógicos que omiten los saberes ESI en la educación superior amparándose, en algunos casos en la libertad de cátedra, en la autonomía universitaria o, en otros, en la no obligatoriedad de la ESI en la formación docente inicial. Esto se contradice con la plena vigencia de la Ley 26150 en nuestro país, en tanto marco normativo y legal que rige en todos los niveles educativos de manera transversal e integral y, fundamentalmente, en la escuela secundaria donde los futuros graduados van a desplegar sus prácticas docentes. Asimismo, las resistencias a la ESI en la formación pedagógica se asumen, también, desde miradas conservadoras que consideran que el género es una moda, un emergente de época pero que no puede ser obligatorio en la

formación docente por “exceder” lo que sí es “*importante*” enseñar. En estas miradas lo que observamos es el desconocimiento respecto de que tanto la universidad como los institutos de formación docente son espacios institucionales que forman profesionales docentes que tienen que garantizar el cumplimiento del acceso a la ESI en tanto derecho humano y, por otra parte, deben formar a los docentes para enfrentar los desafíos y complejidades de las prácticas situadas. Asimismo, estas instituciones formadoras deben funcionar como espacios que promuevan la construcción de una mirada crítica, así como asegurar la revisión de matrices androcéntricas y patriarcales para fomentar prácticas igualitarias que tengan como horizonte la justicia social y sexual.

Por otra parte, las resistencias al ingreso de la ESI y la perspectiva de género en la formación docente también se vinculan con la existencia de una matriz enciclopédica y academicista que prefigura, en los profesorado, un perfil de graduado como investigador y no como docente. Como expresa una estudiante de la UNLP: “el profesorado que realicé era muy conservador, teórico y vinculado a formar investigadores.” O bien, como comenta otra estudiante de la UBA:

La mayor parte del contacto con la ESI en mi carrera se da en el tramo de materias comunes al Profesorado y la Licenciatura. En las dos materias didácticas propias del profesorado no siento que sea un tema que se trabaje mucho. Las materias de la carrera dan muchos conocimientos en torno a la ESI, pero específicamente en la formación de profesorado no siento que me haya dado herramientas para aprender a llevar esos conocimientos al aula y transmitirlos a los estudiantes de secundaria.

En este mismo sentido, otra profesora en formación que cursa el Profesorado de Trabajo Social en la UNLP comenta: “creo que es en el ámbito en el que más desprovista de herramientas me siento” y en este sentido, otros profesores en formación, en distintos contextos de la muestra, explicitan situaciones paradójicas que se dan en los profesorados: por ejemplo, “en el último año nos piden dar ESI en las prácticas, pero nunca nos formaron para eso” o bien, otra estudiante explicita que “nos exigen que en la residencia docente utilicemos ESI como parte esencial de [lo] que proponemos, pero ninguna materia pedagógica que cursamos obligato-

riamente en el programa de estudios nos brindó herramientas para poder hacer esto de la mejor manera”.

En estos testimonios podemos observar una tensión entre la prescripción de trabajar con la ESI en las prácticas docentes en la formación inicial y el déficit o la escasa formación en ESI a lo largo del profesorado. ¿A qué se debe esta paradoja? ¿Cuáles son las motivaciones de exigir el trabajo con la ESI y no abordarlo sistemáticamente en la formación docente? ¿Se instala una tradición de enseñanza que prescribe la ESI para las prácticas en contexto pero no para la formación docente inicial? ¿Qué intereses y posicionamientos se juegan en esta ausencia de la ESI en la trayectoria formativa de los profesores en formación? Tal vez, una respuesta posible, en tanto conjetura, en relación con esta situación es que, como señalan también algunos estudiantes, en la universidad se sigue soslayando la reflexión sobre la propia práctica docente universitaria, los docentes universitarios no se piensan como formadores de formadores sino como especialistas en determinado campo disciplinar, omitiendo que están formado docentes. Asimismo, como dan cuenta también los resultados de la encuesta, 40,9 % de las personas encuestadas explicitan que deberían mejorarse las propuestas ESI a nivel institucional, específicamente con capacitación docente para los formadores de formadores. En este sentido, también podemos señalar que la ESI propone una pedagogía, unas formas de construir el aula como comunidad de aprendizaje, espacio de diálogo de saberes, la construcción de vínculos pedagógicos afectivizados, la reflexión sobre la propia trayectoria de vida y formativa y sobre las propias prácticas como así también en relación con las emociones y los afectos, cuestiones que, en su conjunto, promueven relaciones más igualitarias que vayan a contrapeleo de prácticas y discursos que reproducen conocimientos que responden a una lógica capitalista, androcéntrica, patriarcal, extractivista, capacitista, blanca y de clase media -matrices fuertemente arraigadas en las prácticas docentes en la educación superior que requieren ser revisadas, puestas en cuestión y subvertidas ya que su perpetuación implica la naturalización de esas desigualdades hacia dentro y fuera de las instituciones formadoras. De algún modo, el reclamo y la demanda por más ESI en relación con la formación didáctico-pedagógica por parte de los profesores en formación pone en el tapete la necesidad y urgencia de revisar esas matrices como así también cómo el clima de época -la marea verde, el movimiento Ni Una Menos, las luchas feministas y transfeministas por un mundo más

justo- tracciona al interior de las instituciones formadoras para potenciar los reclamos y demandas del estudiantado y motorizar experiencias formativas en clave de ESI.

Por otra parte, en los comentarios finales de la encuesta nos encontramos también con problematizaciones en torno a las prácticas docentes en ESI en la escuela secundaria y cómo experiencias que se desarrollan en ese nivel pueden ser, también, formativas para los profesores en formación. La entrada al campo escolar durante la realización de las prácticas docentes deviene un ámbito formativo en clave de ESI. En este sentido, se hace explícito el rol de los formadores en terreno (Perrenoud, 1995) para el abordaje de la ESI en las prácticas docentes ya que es ahí donde, como comenta una estudiante, “observando una profesora en la escuela” tuvo una aproximación a la ESI o una estudiante de la UBA que explica que es referente de ESI en la escuela que trabaja pero se formó por fuera de la universidad. O, en otro caso, se menciona cómo su trabajo docente en escuelas secundarias fue lo que le permitió formarse en ESI. Otro testimonio también da cuenta de que su formación en ESI está vinculada con trayectorias formativas previas. Estos comentarios nos convocan a reflexionar sobre la importancia que tiene la formación pedagógico-didáctica en ESI, la necesidad de abordar la enseñanza desde situaciones concretas de la práctica, incidentes críticos de género (Sardi et al, 2017), trabajarla en clave situada. En diálogo con esta demanda, varios comentarios del último ítem de la encuesta se refieren a la preocupación de los profesores en formación por abordar en la formación docente inicial situaciones dilemáticas que les permiten transitar experiencias formativas donde se problematizan y reflexionan prácticas reales de los contextos situados donde van a desempeñarse como docentes. Así, por ejemplo, una estudiante de Rosario plantea que “falta profundizar en cuanto a brindar herramientas para situaciones críticas que podamos presenciar en los procesos y ámbitos de enseñanza-aprendizaje”; o bien, otro estudiante de Córdoba señala que le gustaría abordar en la carrera “cuáles son las herramientas más adecuadas” para trabajar la ESI en contexto. Es decir, estos comentarios se articulan con los resultados generales de la encuesta que da cuenta de que el 80 % de las personas que respondieron la encuesta consideran muy importante abordar la ESI en relación con las prácticas docentes en contexto, teniendo en cuenta su práctica pedagógica futura y el déficit en sus recorridos por la formación docente inicial.

## **Afectaciones emocionales de la ESI**

Cuando realizamos la lectura de estas respuestas abiertas de los estudiantes, una de las cuestiones que llamó la atención fue el uso de este espacio específico de la encuesta para expresar declaraciones, denuncias, emociones en relación con la ESI en la formación docente. Algunas de estas expresiones recorrían experiencias de agrado o desagrado (por enunciarlo rápidamente) respecto de esas vivencias, otras ponían en evidencia tomas de posición, otras apelaban a cierto “desprendimiento” o “despegamiento” (Ahmed, 2015, p. 45) de responsabilidades acerca de su rol estudiantil o de su futuro rol docente, otras incluso de expectativas acerca de las instituciones y la normativa.

Estas emociones se encuentran, como expresa Sara Ahmed (2015) “ligadas a las historias de justicia e injusticia” (p. 287) y por lo tanto operan para hacer y moldear los cuerpos en la formación docente, ya sea en sus prácticas como en sus vínculos.

Comenzamos por las expresiones que podríamos denominar denuncias, dado que en las preguntas anteriores de la encuesta no se proponía un espacio para contenidos de este tipo. Algunas de ellas se orientaron a la oposición a la ESI, como los testimonios de una estudiante de Mendoza en contra del lenguaje inclusivo “El lenguaje inclusivo no es práctico”, “es una medida superficial para un problema social mucho más profundo. No soluciona nada, y entorpece la comunicación” o cuando se relaciona con el currículum porque en un programa “se justificó con ESI la incorporación de una unidad sobre lenguaje inclusivo” e incluso se utiliza el término enemistad entre quienes sostienen el lenguaje inclusivo y “aquellos que sólo son gente común y pacífica”. Es llamativa también la contraposición entre el lenguaje inclusivo o no sexista como contrapuesto a otras formas lingüísticas de expresión “deberían enseñar lenguaje de señas que es importante”, como si no pudieran aprenderse ambas<sup>1</sup>. Estas expresiones ¿estarían tal vez ligadas a políticas de vigilancia continua de formas emergentes (Ahmed, 2015)? Las formas de expresión antitéticas o de oposición a esas “otras” que de alguna manera no “logran materializarse en las for-

---

<sup>1</sup> Por otra parte, dentro del colectivo de personas con discapacidad también se encuentran identidades sexodiversas que reclaman su visibilización discursiva con el uso del lenguaje inclusivo o no binario. Ver Sardi y Tosi (2021).

mas vividas como normas” (Ahmed, 2015, p. 130), ¿podrían asociarse a un “proyecto de supervivencia” (Ibídem)? En este caso, podemos traer a colación el asunto de la “generatividad de los actos de habla” de Sara Ahmed (2015, p. 151) que requiere la coparticipación de testigos “para que la atribución de repugnancia a un objeto u otro se pegue a otros”, porque, como dice flores (2016)

(...) las prácticas pedagógicas son prácticas del habla, convocan un arte de la palabra en un oficio de relación, que nos configuran como sujetos en la medida en que demarca qué es lo que se puede decir, con qué palabras se nos puede nombrar, articulando lo que queda dentro y fuera del lenguaje compartido. (p. 27)

Otro tipo de denuncias se orienta a la consideración de la ESI como un saber innecesario, como cuando una estudiante de la ciudad de Córdoba expresa “No nos hace falta, estudiamos para enseñar LENGUAS<sup>2</sup> nada más.” Como explica Ahmed (2015), las emociones “son pegajosas” (p. 45) y por ello es difícil separarse o desprenderse de lo conocido, conformando alianzas que tienen como punto en común combatir el miedo, que “puede estar preocupado por la preservación no solo de ‘mí’, sino de ‘nosotros’ o de ‘lo que es’, o de ‘la vida como la conocemos’, o incluso de ‘la vida misma’”. (Ahmed, 2015, p. 108). Tal vez en este testimonio, de una estudiante de La Plata, pueda verse más claramente: “Las cosas malas son muchas y muy malas. Quizás, lo peor sea la enseñanza del aborto como derecho, y la enseñanza de relaciones sexuales como si fuese algo necesario del ser humano”.

Dentro de este grupo de respuestas que considera secundaria la formación en ESI, un testimonio en particular, de una estudiante de Córdoba, resalta por su pedido de ayuda,

(...) lo que falta es más formación de parte de docentes, futuros docentes, en temas de neurodiversidad, TDAH, TEA, Autismo, Dislexia, etc como es mi caso que muchas veces no nos sentimos muy acompañados, ya que muchos docentes no saben aún hacer adecuaciones para nosotros. Muchas

---

2 Se respetan las mayúsculas cuando así fueron consignadas en las respuestas.

personas que están en la universidad ni siquiera saben que sufren de estos problemas y la pasan muy mal.

La pregunta en este caso es ¿no sería esto también ESI? ¿Sería posible incluir este acompañamiento y también ESI? ¿Por qué debería un saber excluir el otro?

Pero también encontramos comentarios que reclaman la ausencia, deficiencia o insuficiencia de ESI en la formación docente. Algunos testimonios apuntan a situaciones vividas en el cursado de la carrera y que no tuvieron contención o abordaje, dado que “por lo general se habla desde un feminismo blanco, cis e institucional” y no se tienen en cuenta “las voces de personas invisibilizadas (personas negras, villeras, marrones, indígenas, no-académicas)”, poniendo sobre la mesa la cuestión de las relaciones entre la ESI y las “teorías y perspectivas de racismo, así también con las nociones de etnia, raza, y clase social”.

De especial interés son los testimonios que apuntan a los docentes del nivel superior, ya sea por “violencia de docentes hacia estudiantes” ya que no siempre “los estudiantes podemos acudir a algún espacio institucional para tratarlo” porque “corre riesgo de ser expulsado de la universidad por represalias”, o porque “nadie se anima a hacer nada” o “no hay un claro acompañamiento ni protección hacia las víctimas”. Un testimonio en particular, de una estudiante de Mendoza, avanza con una enumeración de actitudes que deberían ser abordadas en las instituciones: “se fomenta el maltrato de varones sobre sus compañeras, hay actitudes sexistas, incluso menos exigencia académica hacia los hombres, actitudes verbales violentas hacia compañeras”. Cuando hablamos de estudiantes, de alguna manera estamos refiriéndonos a sujetos subalternizados (Gramsci, 2000, p. 182), que “se invisten en la herida (...) sufrida y en contra de alguien o algo” (Ahmed, 2015, p. 65) desde las cuales se convierten en demandas políticas. El miedo aparece explícitamente cuando nos encontramos con este testimonio:

(...) Tengo una profesora que cada vez que tiene oportunidad dice que las mujeres tienen hijos por la asignación<sup>3</sup>. Da mucho miedo

---

3 Se refiere a la Asignación Universal por Hijo (AUH), política pública destinada a personas desocupadas o que realizan un trabajo no registrado, o para quienes

tener al frente una persona así, ya que si con nosotres, que somos adultes se maneja así, ¿que sucederá con los adolescentes con los que también trabaja?

Esta heteronormatividad, como expresa Ahmed (2015) “también se vuelve una forma de consuelo: nos sentimos mejor al enfrentarnos a la calidez de un mundo que ya internalizamos” (p. 228).

Otros testimonios tienen que ver directamente con el cursado de la carrera misma, por ejemplo cuando los temas de ESI son abordados principalmente por profesoras, ya que “los profes (son) bastante machirulos” o cuando “es frustrante tener que hacer los trámites para cursar la materia ESI como electiva”. También las luchas al interior de los feminismos, como las explica Amhed (2015) emergen explícitamente en la clase, a la vista de les estudiantes: “Creo que los docentes que brinden esta temática deben estar sin preferencias feministas” o incluso “fui testigo de censura por parte de docentes y directivos hacia quien presenta una visión distinta del feminismo o el patriarcado”.

Encontramos además, en estas respuestas abiertas, memorias asociadas al sufrimiento por exclusión o por discriminación, en especial de la comunidad LGBTIQ+. Algunas se refieren a las relaciones, como cuando en una clase de ESI se mostraron casos de violencias hacia las mujeres “pero dentro de este intento por mostrarnos ‘otras’ realidades, la mención de sexualidad LGBT fue nula” o estudiantes que transitan en una sexualidad negada socialmente (hooks, 2016) como la estudiante que nos cuenta “soy lesbiana, en mi carrera casi nadie sabe, ya que en algunas ocasiones no me sentí muy cómoda con algunos comentarios desafortunados” o quien nos relata “me veo obligada a entrar en debates donde marco siempre el ‘somos humanos, tenemos el mismo derecho a existir’, además de los ya siempre presente comentarios clasistas. Otras se refieren a las instituciones, como cuando una estudiante nos cuenta que “hasta hace no mucho se creó un baño no binario porque una estudiante era trans y lo exigió”.

Las formas del temor aparecen también en relación a la formación profesional, en tanto “no saber”, temor de no estar preparades o a la altura

---

cobran menos que el salario mínimo, vital y móvil, que reciben una asignación mensual por cada hijo menor de 18 años o con discapacidad. Esta política social fue creada en el año 2009 con el fin de ampliar las asignaciones contributivas a sectores que hasta ese momento habían sido relegados.

del desafío. Esta emoción implica por un lado, un acercamiento a la ESI y, por otro, un despegue. El desconocimiento emerge entonces como un reconocimiento de la limitación “no me encuentro capacitado para llevar al aula estos conocimientos”, “es muy escasa mi experiencia en relación a la ESI, puede que desconozca bastante sobre el abordaje sobre estos temas” pero también relacionadas con las angustias propias de ser estudiante universitario, como cuando nos dicen “apenas puedo lidiar con lo estrictamente curricular de la carrera. Pero sin dudas debería informarme más.”

Las emociones, la afectividad por ser un elemento intrínseco de la ESI, hace que al mismo tiempo la atraviese en sus prácticas y en sus vínculos se vea completamente involucrada. Esta afectividad se liga además a las demandas de reconocimiento, de justicia. Podríamos entonces preguntarnos con Ahmed (2015) “¿cómo están ligadas las emociones con las historias de justicia e injusticia?”

### **Creencias en torno a la ESI**

En un contexto de avance de los discursos antiderechos y de nuevas derechas, la ESI es blanco de ataques, discursos de odio que promueven la desinformación y, a su vez, es objeto de disputa en torno a su legitimidad epistémica y pedagógica -conseguida por una trama de militancia y academia para sensibilizar y socializar experiencias e investigaciones amasadas colectivamente y sostenidas a lo largo del tiempo. Estos posicionamientos se enmarcan, por un lado, “con el desconocimiento, con el temor, con falsas expectativas construidas desde algunos lugares, respecto de que la ESI va en detrimento de los derechos o que va a estimular prácticas no deseadas, (...), o va a promover perversiones” (Morgade, 2023, p. 359). Y, por el otro, también hay posicionamientos políticos determinados, militancias políticas antiderechos y neoliberales, que han logrado acceder a la representación política en el parlamento para derogar la Ley ESI y otras leyes que han ampliado derechos en términos sexuales, reproductivos y no reproductivos.

En este contexto de ataque y disputa en torno a la ESI, nos interesa analizar algunos comentarios de estudiantes que respondieron la encuesta y que dan cuenta de creencias acerca de la ESI en la formación docente inicial donde se observa, en algunos casos desconocimiento y, en otros, posicionamientos político ideológicos antiderechos.

Por un lado, nos encontramos con opiniones que consideran que la ESI no debe ser incluida curricularmente en la formación docente inicial, sino como una materia optativa que elijan quienes así lo deseen, como plantea un estudiante de la ciudad de Mendoza, desconociendo el marco legal y normativo de la Ley 26150 y, en este mismo sentido, algún comentario plantea que “no encuentro sentido a que aspiren a que demos ESI si no sabemos mucho del tema. La deberían dar especialistas y no profesores que no recibieron formación en ello como nosotros” aduciendo la falta de formación docente en clave de ESI para no abordarla en las aulas y, aún más, planteando que ese tema lo tienen que abordar “especialistas”. Este argumento podríamos decir que refuerza la larga tradición en la enseñanza argentina de convocar personal de salud y representantes de empresas farmacéuticas para enseñar educación sexual, ya no desde una perspectiva integral, sino desde una mirada biologicista y biomédica. Por otra parte, en esta misma línea, nos encontramos con un comentario de un estudiante de Córdoba que plantea que la ESI no es necesaria en la formación porque se está formando “en Lenguas, nada más” y, a su vez, este mismo estudiante, reproduciendo cierto discurso antiestatal y antiderechos, argumenta que es “un derroche de nuestros impuestos” y “un malgaste”.

Otro aspecto que se pone en discusión en los comentarios es la perspectiva de género en el abordaje de la ESI como derecho humano. Así, nos encontramos con comentarios que plantean: “Se debe abordar el tema de la ESI pero no desviar el tema hacia ramas más políticas como la diversidad de géneros”, como opina un estudiante de CABA; o bien, otro estudiante de la ciudad de La Plata comenta: “Estoy totalmente en desacuerdo con que dentro de un espacio curricular se aborden perspectiva de género como contenidos propios de la materia, deberían ser espacios optativos y no parte de la currícula (...)”. Por un lado, en relación con estos comentarios, vale la pena mencionar que la perspectiva de género -junto con el respeto a la diversidad, el ejercicio de los derechos, el cuidado de la salud y del cuerpo y la valoración de la afectividad- son los cinco ejes de la ESI ratificados por la Resolución 340/18 del Consejo Federal de Educación.

Por otro lado, podemos preguntarnos ¿por qué genera tanto rechazo la perspectiva de género? ¿Qué sentidos en disputa se dan en relación con ello? Y aquí podemos presentar distintos posicionamientos que dan cuenta de que la perspectiva de género incomoda porque plantea la existencia de identidades sexodiversas que rompen con el binarismo de género y el

sexo biológico asignado al nacer. Asimismo, plantea la igualdad de género para mujeres, varones e identidades LGBTIQ+, asume la lucha por desnaturalizar y deconstruir las lógicas androcéntricas, patriarcales y machistas, y pone en discusión los sesgos cisheteronormados. En este sentido, la ESI con perspectiva de género y como derecho humano se posiciona en un lugar de afirmación y trama de las luchas feministas y transfeministas que amplían derechos y se oponen a prácticas y discursos que reproducen el orden misógino, machista, cisheteronormativo que conlleva la desigualdad de género.

A su vez, nos encontramos con discursos que responden a un pensamiento doctrinario de la iglesia católica u otras comunidades religiosas que se oponen al aborto como derecho, promueven la abstinencia sexual como forma de prevenir las ITS y una supuestas “problemáticas emocionales” que no se explicitan. Además, en este comentario de un estudiante se entiende a la ESI como la “enseñanza de relaciones sexuales” -reproduciendo información falsa y desinformación- y se pone en cuestión la Constitución Nacional que establece que el Estado es garante del acceso a los derechos humanos de niñas y jóvenes y que la escuela debe brindar distintas formas de vida que permitan la construcción de ciudadanía, tal como lo establece la Ley de Educación Nacional y la Ley 26206. En esta clave, las niñas y jóvenes no son propiedad de las familias ni de las comunidades religiosas, como aduce este profesor en formación a partir de la cita del artículo 19 de nuestra Constitución (“todo niño tiene un derecho a las medidas de protección que su condición de menor requieren por parte de su familia de la sociedad y del Estado”).

Un último aspecto a señalar que aparece en los comentarios cualitativos es la creencia de que la ESI adoctrina y busca influenciar a niñas y jóvenes en ciertas prácticas o saberes unívocos. Así, una estudiante plantea:

Creo que la educación sexual está muy manejada por docentes donde se nota mucho la posición en la que están actualmente, yo creo que como futura docente, se tiene que escuchar y no dar el punto de vista ya que en edades pequeñas es una manera de influenciarlos y adoctrinarlos y no tanto a que usen su propio criterio.

Por el contrario, como se viene afirmando desde las normativas vigentes y las investigaciones desarrolladas en estos dieciocho años de vi-

gencia de la Ley 26150, la ESI es una propuesta pedagógica, política y epistémica que promueve la justicia social y la justicia sexual, que abona por la multiplicidad de voces y experiencias de los sujetos, que propende a salir de la “monoglosia - capitalista, étnicoracista, patriarcal, extractivista- a una pedagogía sexuada interseccional para la justicia, una pluriglosia en la que tengan lugar diferentes voces en una arena social común” (Morgade, 2023, p. 360).

## Reflexiones finales

Como hemos visto hasta aquí, la ESI sigue siendo desafiante y controversial en la formación docente inicial, como dan cuenta las voces y experiencias de los profesores en formación que respondieron la encuesta realizada en el marco del proyecto de investigación que presentamos en este trabajo.

Si lo analizamos desde el punto de vista curricular, emergen contradicciones en los diferentes niveles de especificación que son captados por los estudiantes en las formas de enunciación oficial (programas, planes de estudio) y también desde la misma experiencia de las trayectorias académicas en la que dan cuenta de ausencias deliberadas y pseudoausencias (inclusiones forzadas, parcializadas o sesgadas). Pero por otra parte, los testimonios recuperan como experiencias transformadoras aquellas en las que el abordaje es integral, no sólo desde un punto de vista más personal o privado (aquello que les hace cambiar la mirada acerca de la ESI) sino especialmente desde un punto de vista más profesional: cómo enseñar ESI.

En relación con el abordaje de las prácticas docentes nos encontramos con una situación paradójica, según dan cuenta las experiencias desplegadas en las respuestas, de prescripción de la ESI y falta de formación pedagógica en clave de ESI. Esto se puede vincular con la persistencia en una matriz academicista y enciclopédica de la formación docente como así también a la ausencia de reflexión sobre las prácticas docentes en el recorrido formativo. A su vez, un reclamo de los estudiantes respecto de la necesidad de que los formadores se capaciten en ESI y, como contrapartida, aparece la escuela secundaria como un territorio posible de formación en terreno durante el desarrollo de las prácticas docentes.

Un asunto interesante en este apartado de la encuesta lo encontramos en la emergencia de comentarios que los estudiantes colocan aquí porque

no han encontrado otro lugar específico. Tal es el caso de lo afectivo y la ESI en la formación docente, que refleja inquietudes, deseos, temores, rechazos, acercamientos y alejamientos como forma de toma de posición. En este caso son especialmente interesantes las demandas de justicia -podríamos decir justicia legal en sentido amplio, pero también justicia curricular- lo que se nombra/lo que no se nombra, lo que se incluye/lo que se omite, lo que se afirma/lo que se niega conforman dispositivos de formación encubiertos que intervienen en los vínculos y que abren o cierran espacios, facilitan u obturan prácticas.

Por otra parte, con respecto al último apartado, hemos podido observar que la ESI produce incomodidad, es decir, sigue perturbando los modos de habitar la formación docente, tanto por su inscripción en la perspectiva de género como así también por la transversalidad. Esto se pone en tensión con miradas antiderechos que buscan sostener a la ESI como una formación opcional y, a su vez, declarar su estatuto dogmático -justamente lo contrario de lo que plantea la ESI que busca dar cuenta de las múltiples miradas y experiencias en relación con la sexualidad.

## Bibliografía

- Ahmed, Sara. (2015). *La política cultural de las emociones*. Traducción de Cecilia Olivares Mansuy. UNAM: México. Primera edición en español.
- Britzman, Deborah; Valeria Flores y Bell Hooks. (2016). *Pedagogías transgresoras*. Córdoba: Bocavulvaria.
- Edelstein, Gloria (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós: Buenos Aires, Argentina.
- Gramsci, Antonio. (2000). *Cuadernos desde la cárcel*. Vol 6. México. Ediciones Era / Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Morgade, Graciela y González del Cerro, Catalina (2022) ESI en la formación docente. Contra el androcentrismo académico, la pedagogía bancaria y el paradigma tutelar. En Morgade, Graciela

(comp). (2022). *ESI y formación docente*. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco. Homo Sapiens ediciones: Santa Fe.

Morgade, Graciela (2023). *La Educación Sexual Integral: una lograda articulación entre militancia, academia y Estado*. En Barrancos, Dora. (comp.). *Mujeres y LGBTi+ en Argentina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial MinGéneros.

Perrenoud, Philippe. (1995). *El trabajo sobre los "habitus" en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia*. Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.

Sardi, Valeria (coord.). (2017) *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.

Sardi, Valeria y Tosi, Carolina (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas*. Buenos Aires, Paidós.





## Autoevaluar(nos) y significar lo situado

Rodrigo Molina\*

Romina Miani\*\*

María Pía Cartechini‡

### Algunos aportes para iniciar

Antes de comenzar con los diálogos de este capítulo sobre la elaboración de la “Guía de autoevaluación de EST”<sup>1</sup>, nos parece fundamental detenernos en algunos puntos que orientan el sentido de este trabajo. Las instituciones educativas son mucho más que espacios de transmisión de conocimiento; son territorios donde conviven diversidad de identidades, historias y trayectorias. En este contexto, se vuelve esencial promover formas de integración, convivencia y respeto que valoren y celebren la multiplicidad de subjetividades que habitan estos espacios. No se trata solamente de abordar lo curricular, sino de transformar el devenir institucional en función de garantizar el pleno desarrollo de quienes forman parte de estas comunidades.

La educación, entendida aquí como una práctica situada, implica reconocer que cada institución enfrenta desafíos particulares que responden a sus contextos locales y culturales. Desde esta perspectiva, la guía se pro-

---

<sup>1</sup> El instrumento se encuentra disponible en el siguiente espacio. Su uso, mención y distribución es libre con las debidas sugerencias de en casos correspondientes se haga mención a la autoría. [https://drive.google.com/file/d/1JZh8AoCHxI-Hv-BuBPKCNoS4EU\\_m\\_KMML/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1JZh8AoCHxI-Hv-BuBPKCNoS4EU_m_KMML/view?usp=sharing)

\* Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichon, Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

\*\* Área de Género y Sexualidades Universidad Nacional de Rosario, Centro de Investigaciones Feministas y Estudios de Género, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales UNR

‡ Instituto de Filosofía Argentina y Americana, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo

Correos electrónicos de contacto: [rodrigo.agustin.molina@mi.unc.edu.ar](mailto:rodrigo.agustin.molina@mi.unc.edu.ar) / [rominalmiani@gmail.com](mailto:rominalmiani@gmail.com) / [mpiacartechini@gmail.com](mailto:mpiacartechini@gmail.com)

pone no como una respuesta única o acabada, sino como un instrumento que busca habilitar reflexiones colectivas y resignificaciones adaptadas a las necesidades de cada comunidad educativa. Partimos de la premisa de que todo cambio debe comenzar por un cuestionamiento y revisión de las micropolíticas que atraviesan los espacios educativos, incorporando prácticas pedagógicas que promuevan no solo aprendizajes académicos, sino también la construcción de vínculos respetuosos libres de violencias.

En este sentido, entendemos que se vuelve indispensable la promoción de prácticas que no discriminen por género, orientación sexual y diferentes interseccionalidades<sup>2</sup> presentes en las instituciones de nivel superior y de formación docente. Nos parece vital habilitar canales donde les estudiantes puedan expresar sus sentires, incomodidades y necesidades sin temores o señalamientos. Para lograr esto, no basta con implementar políticas aisladas; es necesario adoptar un enfoque integral basado en derechos humanos, con una perspectiva de género y feminista, que reconozca las particularidades de cada territorio y que permita avanzar hacia instituciones inclusivas, des-hetero-cis-sexualizadas y amorosas en términos políticos (Manusovich, 2019). Este compromiso ético y político debe atravesar todas las dimensiones institucionales, desde la gestión y la planificación, hasta las dinámicas cotidianas en el aula. Es en este marco donde la guía que construimos tiene una intencionalidad y es la de ser una herramienta que dialogue con las diversas realidades y desafíos de las instituciones educativas, que reconozca la singularidad de cada territorio, y promueva un diagnóstico participativo, colectivo que permita identificar fortalezas, áreas de mejora y horizontes de acción. No se busca imponer juicios de valor ni señalar “errores”, sino habilitar procesos de autoevaluación, reflexión y análisis que potencien las capacidades de cada comunidad para construir prácticas pedagógicas inclusivas y sostenibles en el tiempo.

Esta guía invita a (re)pensar la Educación Sexual Integral (ESI) como un proceso continuo y situado, que requiere del compromiso conjunto de estudiantes, docentes, equipos de gestión y otros actores institucionales.

---

2 La categoría de interseccionalidad aquí es retomada desde la idea de discriminación múltiple de Platero (2012) quien sostiene que este concepto, “(...) suele evocar la imagen de un sujeto atravesado, una especie de cruce de caminos que trata de reflejar un interés por ir más allá de una concepción estática, homogeneizante y cuasiétnica de las desigualdades y los colectivos, para poder centrarse en la «discriminación múltiple» (pp. 22-23).

La ESI no puede limitarse a un conjunto de contenidos o actividades, por el contrario, debe permear todos los niveles y espacios de la institución, generar transformaciones que impacten tanto en lo curricular como en las interacciones cotidianas. Este enfoque implica cuestionar las estructuras tradicionales, binarias y patriarcales para desnaturalizar prácticas discriminatorias y habilitar espacios para la escucha activa y el diálogo crítico.

Finalmente, nos interesa destacar que la guía no ofrece soluciones acabadas ni caminos predefinidos. Su propósito principal es habilitar preguntas, provocar reflexiones y acompañar a las instituciones en el diseño de estrategias propias que respondan a sus necesidades específicas. La implementación de la ESI, como política pública, solo puede ser efectiva si se construye colectivamente, involucrando a todos los sectores en un proceso crítico, colaborativo y transformador. En este sentido, se hace un llamado a quienes habitan las instituciones educativas a asumir este desafío con compromiso y sensibilidad, reconociendo que solo a través del trabajo conjunto será posible construir entornos más equitativos, inclusivos y respetuosos de la diversidad y las diferencias.

La invitación está hecha; abrir el diálogo, cuestionar lo dado y construir colectivamente una educación que sea verdaderamente para todes.

### **La “cocina” de la guía**

En este apartado nos proponemos describir cómo fue el armado de la guía de autoevaluación que acompaña a los resultados de la investigación del PICTO, al igual que los criterios, sentidos que subyacen en relación a las discusiones al interior del equipo. Para ello presentamos algunas preguntas que nos parecen nodales para conocer la “cocina” de este trabajo, teniendo presente también aquellos desafíos y recomendaciones que consideramos deben ser atendidos.

Quienes escribimos este capítulo, en conjunto con Andres Malizia (UBA) y Santiago Abel (UNLP), fuimos las personas encargadas de elaborar la guía, habilitar reflexiones conjuntas y materializarlas en el instrumento final. Su construcción ha sido resultado de un trabajo colaborativo entre las universidades nacionales que conforman el proyecto. En este proceso uno de los primeros puntos discutidos giró en torno a qué tipos de preguntas incluir y cómo dar cuerpo a un instrumento que pueda ser (re)significado en diferentes instituciones de formación docente, sin res-

tringir, ni limitar las diversas realidades y experiencias locales. Otro punto interesante fue imaginar una variedad de territorios, diferentes entre sí, muy heterogéneos, que más allá de sus condiciones generales podían, o no, haber trabajado la ESI. Podrían tener prácticas institucionalizadas o por el contrario, ser la primera vez que se propongan abordar este desafío en sus realidades institucionales. Pensamos en espacios dónde podían existir organizaciones, o no, de docentes, estudiantes, cuerpo directivo que aborden la ESI de muchas maneras, algunas más formalizadas, otras por la militancia de los sujetos que conforman estos espacios.

En toda esa complejidad decidimos construir preguntas que dialoguen con algunas líneas de resultados de las encuestas realizadas en el trabajo de campo. El objetivo final fue que cada institución, que decida llevar a cabo este proceso de trabajo, pueda tener un diagnóstico mediante su propia autoevaluación y con ello pensar en algunas prácticas, ya sean para implementar la ESI por primera vez, ampliar sus horizontes sobre un trabajo realizado e incluso detectar demandas de parte de los sujetos. Creemos que la ESI se construye de manera situada por ello este trabajo tiene la intención de significarse como una guía para dos motivos claros: en primer lugar, porque se inicia con ella un proceso de diagnóstico para evidenciar el abordaje de la ESI en una institución, o en su defecto dar a conocer, mediante sus resultados, cómo se lleva o podría llevar a cabo el trabajo con la ESI dentro de cada territorio.

Para la elaboración final del instrumento seguimos las lecturas y recomendaciones de algunos materiales y autoras como: “Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral” material producido por UNICEF (2018), el cual sostiene que:

Las prácticas más sólidas en relación con la institucionalidad de la ESI son aquellas que avanzan en su curricularización, en su incorporación en los proyectos curriculares institucionales (PCI). A partir de allí, incorporan contenidos específicos por ciclo, grados y/o áreas curriculares, orientan las prácticas de docentes y equipos escolares a lo largo del ciclo lectivo y avanzan en la institucionalidad de la ESI en la escuela. (p. 9)

(...) como buenas prácticas pedagógicas también se considera el reconocimiento de la necesidad de construir confianza en los espacios educativos y

la expresión de la palabra demanda acciones genuinas y democráticas para que la ESI se lleve adelante con buenos resultados. (p.11)

Otro aporte fue el de Valeria Sardi (2023) en su material “Guía para la elaboración de programas con ESI y perspectiva de género” producido en el marco de la cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II de la UNLP, donde sostiene que se vuelve preciso en estos procesos, “incluir saberes de la ESI y saberes de género, además de los saberes específicos de la disciplina (p. 2).

Por su parte el material de Jessica Baez (2023) titulado “Lista de chequeo para la autoevaluación de la integración del enfoque de género en la capacitación” producido en el marco del PICTO nos invitó a pensar en las formas de evaluar lo curricular poniendo énfasis en las desigualdades de género de los estudiantes como así también evaluar por ejemplo si solo se leen autores varones. La pregunta acerca de si se explicitan marcas de género en el ámbito del aprendizaje abre un camino para, en primer lugar, dar cuenta de la enseñanza como una práctica sexuada y, por el otro, abrir el camino para *hacer cuir* el currículum.

Por último el material titulado “Cómo gestionar evaluaciones con enfoque de género. Manual de evaluación” (2015) producido por ONU Mujeres, nos dio pistas para pensar en la planificación, desarrollo, ejecución y posible elaboración de informes en las instituciones educativas, pos trabajo con la guía.

De manera general podemos decir que estos materiales nos dieron pistas para pensar en primer lugar los marcos legales de la ESI que se deben considerar en los proceso de autoevaluación, en segundo lugar poner énfasis en aquello naturalizado y binario de las prácticas y cotidianidades institucionales, al igual que la indagación y problematización de lo “nuevo” que puede aparecer en los territorios una vez que se trabaja con la guía. Por último pensar lo situado, aspecto clave de este proyecto en general y de la guía en particular, nos supone pensar en que son las personas que están en los espacios las que viven las desigualdades de género que están presentes en sus contextos, que tienen saberes construidos en esas realidades y que pueden dialogar con el material producido.

Sabemos que la ESI no tiene recetas y no buscamos generar juicios de valor en la idea de autoevaluación, nos interesa que cada institución pueda dialogar sus realidades con aspectos que consideramos básicos e

innegociables a la hora de pensar en buenas prácticas pedagógicas de ESI con una mirada feminista.

¿Cuáles fueron los criterios para el armado?

Los criterios para el armado de la guía fueron elaborados al calor del proceso de trabajo, el cual atravesó varias revisiones y reformulaciones. En un inicio nos propusimos elaborarla a partir de preguntas generales sin definir destinatarios concretos, lo cual llevó a una primera versión extensa, repetitiva y poco práctica para su utilización. Una vez que consensuamos la delimitación de núcleos de preguntas por destinatarios (personal administrativo -incluyendo equipos de gestión-, docentes, estudiantes) pudimos organizar mejor su construcción e imprimir al instrumento mayor sistematicidad y dinamismo.

Tuvimos en cuenta que la misma pueda ser útil tanto para propuestas de formación docente radicadas en profesorado de institutos como en universidades. Esto implicó contemplar la diversidad de actores, actrices y pertenencias institucionales que configuran los territorios en los cuales se despliega la formación docente en nuestro país.

Los aportes de la bibliografía de base en relación a buenas prácticas en torno de la implementación de la ESI nos permitieron pensar en identificar dos grandes dimensiones para el análisis de estos procesos: una curricular y una institucional, ya que esto permitiría otorgar a cada establecimiento un diagnóstico más certero sobre el nivel de esa implementación en curso, así como señalar los aspectos sobre los cuales se hace necesario orientar el trabajo para reforzar el proceso.

En relación a lo anterior, es importante aclarar que hemos asumido como posicionamiento fundamental que cualquier revisión sobre la implementación de la ESI como política pública no debe perder de vista que ésta debe ser una implementación colectiva, que siempre quedará incompleta si sucede en la soledad de las aulas, y que flotará en el aire si solo es intención de equipos de gestión sin permear ni las aulas, ni los procesos administrativos, de organización del espacio educativo y sus reglas de funcionamiento, las interacciones con los actores y territorios externos a las instituciones.

Al momento de construir la guía nos propusimos evitar la reproducción de estereotipos y desigualdades en el uso del lenguaje tanto como la

referencia a modelos rígidos de sujetos. Esto es: *hacer ESI* como un ejercicio desde la construcción de la guía en sí misma. Así procuramos evitar la adopción de un modelo único de sujeto (estudiante, docente, trabajador administrativo, de gestión) y contemplar la diversidad de trayectorias vitales posibles que coexisten en cada institución. Colaborar de esta forma a abrir la mirada en torno de las múltiples posibilidades vitales para que puedan ser alojadas, e incluso que esta misma acción permita identificar en qué medida están siendo tenidas en cuenta.

Apostamos a impulsar un proceso colectivo crítico y productivo, que apunte más a construir, reforzar, poner en cuestión, habilitar preguntas y potenciar articulaciones y no a señalar errores o faltas en torno de cada proceso singular de implementación.

Por último, construimos esta guía con pretensiones de orientar en la elaboración de diagnósticos, esto es la posibilidad de impulsar un proceso, siempre incómodo y movilizante, de análisis y reconocimiento de problemáticas, pero también acompañar en el trazado de posibles estrategias y caminos para abordarlas y trascenderlas.

### ¿Cómo se estructura la guía?

La guía está dividida en una serie de bloques, con diferentes interrogantes pensados acorde a destinatarios concretos. Dichas preguntas tienen la intención de ser guías para poder hacer una revisión de ciertas prácticas institucionales, particularmente, sobre la implementación de la ESI en la formación del profesorado en Humanidades y Ciencias Sociales. De este modo, aparecen cuatro grandes bloques, conformados, en primera instancia por preguntas generales, pensadas para la comunidad educativa en general, a modo de una primera mirada que acerque el tema para comenzar a indagar, revisar(se) y habilitar la palabra a quienes tienen algo que decir respecto de la ESI y cómo la transitan institucionalmente. El segundo bloque está pensado para quienes llevan adelante tareas de gestión, las cuales incluyen desde conocimiento sobre espacios de ESI, hasta protocolos y normativas existentes para abordaje de situaciones de violencia o convenios con otras instituciones como jardines maternos. El tercer bloque, destinado a docentes, habilita interrogantes para reflexionar, por ejemplo, sobre la incorporación de la ESI y la perspectiva de género en las asignaturas o sobre las prácticas cotidianas en relación con los estudian-

tes. Finalmente, el último bloque, destinado a estudiantes, permite llevar adelante cuestionamientos que tienen en cuenta desde la incorporación de la ESI en los espacios que cursan, hasta la participación estudiantil dentro de la institución.

Para poder llevar adelante todo este proceso reflexivo que la guía pretende, si bien las preguntas son abiertas, también se incorporan apartados dentro de las preguntas que buscan facilitar el uso de las mismas:

- **Enunciado:** Representa la parte concreta de la pregunta. Es lo que debe llegar a cada grupo de actores institucionales (directivo-administrativo, plantel docente y estudiantes). La idea es que durante el proceso de autoevaluación cada grupo pueda leer la pregunta y responder en función de sus consideraciones, experiencias, demandas, molestias, etc.
- **Aclaraciones:** Esta sección la pensamos para quien se encuentre “a cargo” del proceso de trabajo con el instrumento. Las aclaraciones tienen en cuenta aspectos claves en relación a la pregunta. Hay preguntas que fueron creadas desde un posicionamiento claro del equipo de trabajo, por ello aclaramos en esta sección; frases, palabras, sentidos, conceptos incluso que tienen una postura, esto también nos ayuda a guiar cada autoevaluación sobre todo para aquellas instituciones que inicien con prácticas de ESI. Cabe aclarar que, no todas las preguntas contienen esta sección debido a la necesidad de no limitar las significaciones que deban manifestarse.
- **Sugerencias:** Esta sección presenta algunas líneas posibles de trabajo posterior al proceso de diagnóstico. Hipotetizamos algunas posibles respuestas en relación con el trabajo de campo que realizamos y evidenciamos allí aquello que podría resultar como acción clara de intervención y trabajo *pos* autoevaluación.

Es así que, ante un interrogante que pueda dar lugar a dudas, estos apartados buscan dar un contexto mayor, tener en cuenta algunas nociones centrales que podrían tornarse confusas y sugerir búsquedas posibles frente a aquellos puntos que puedan ser reforzados acorde al diagnóstico que se realice.

## Desafíos, obstáculos y algunas recomendaciones para su uso

La mayoría de los instrumentos de autoevaluación analizados toman en consideración que en las instituciones existe un conocimiento de las diversas legislaciones que son motor de arranque para la efectiva implementación de la ESI en las prácticas de los diferentes agentes. En este sentido, estos instrumentos hacen referencia al real conocimiento de leyes ineludibles para la implementación e institucionalización de la ESI, dentro de las cuales podemos destacar: Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) N° 26.150, la Ley 26.061 Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes; Ley N° 26.485 Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; La ley N° 26.743 Identidad de género; Ley 23.179 Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer; la Ley 27.234 Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género y la Ley 27.499 Ley Micaela. Capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres. Sin embargo consideramos en relación a lo situado que una primera dificultad podría ser que el cuerpo directivo, de gestión no (re)conozca estos marcos normativos por diversos motivos. Es allí donde cobran relevancia las aclaraciones y sobre todo sugerencias de las preguntas, en aquellas instituciones donde el equipo directivo y de gestión sí reconozca este marco seguramente omitirá algunos aspectos de esa pregunta en la guía.

Como obstáculo podemos mencionar la aparición de posicionamientos que aboguen por una educación emocional<sup>3</sup> más que por una educación sexual integral. Aquí no hay que perder de vista que en tanto agentes del Estado es deber de la institución en general y de los actores institucionales en particular, velar por la implementación de los marcos normativos vi-

---

3 Coincidimos aquí con los aportes de Liliana Maltz (2024) quien sostiene que la educación emocional en los contextos actuales del país, tiene una intención política de reemplazar a la ESI, cuando en ella “tiene más peso lo biológico... Por eso en muchas ilustraciones aparece un cerebro y un corazón, como si pudieras separar, ordenar, enfrascar las emociones” (Entrevista para la municipalidad de la Matanza. Secretaría de Mujeres, Políticas de Género y Diversidades. Noviembre de 2024. Periodista Luz Ailín Báez).

gentes en nuestro país como los mencionados al inicio de este apartado e incluyendo la misma Ley 26150 la Ley de ESI.

Uno de los puntos discutidos durante el proceso de discusión, reflexión, posicionamientos, armado y materialización de la guía fue pensar en agentes institucionales que deban acompañar el proceso de autoevaluación como un proyecto institucional, ya que consideramos que demanda tiempo y trabajo de parte de la comunidad educativa. En este contexto podemos reconocer que no todas las instituciones de nivel superior tienen cargos asignados para este tipo de trabajos, o equipos de ESI, pero sí creemos importante el seguimiento de ese proceso de autoevaluación, un equipo de trabajo conformado incluso para este proyecto que pueda sistematizar las respuestas, indagar sobre otras necesidades, incluso sumar preguntas que considere pertinentes para su propia institución. Imaginamos en un ideal un equipo compuesto no solo por docentes, directivos sino también por les estudiantes, la polifonía de voces será el condimento perfecto para velar por que todas las voces sean escuchadas y se puedan considerar todos los posicionamientos dentro de cada territorio.

Otro punto que nos parece interesante habilitar en el proceso de uso de la guía es poder rastrear algunas estrategias de vinculación de la institución con la comunidad y/o con otras instituciones, específicamente si éstas integran, promueven, amplían en alguna medida prácticas, proyectos dentro de la institución. Reconocer esas redes, esos lazos que pueden estar o incluso aparecer con la autoevaluación nos parecen no solo potentes sino significativos al interior de los territorios.

Finalmente la recomendación más importante sobre el uso de la guía es que cada institución pueda proyectarse como colectivo, como lugar donde habitan subjetividades que precisan sostener sus trayectorias estudiantiles y habitar espacios de trabajo más inclusivos.

## **Reflexiones finales**

Para la elaboración de este capítulo nos propusimos revisar todos aquellos documentos que fuimos construyendo como equipo de trabajo a lo largo del proceso de reflexión y análisis del trabajo de campo en conjunto con Andrés Malizia (UBA) y Santiago Abel (UNLP). En este proceso conta-

mos también con la ayuda y coordinación de Valeria Sardi, investigadora responsable del PICTO.

Nos sirvió que todas las provincias que conforman el proyecto puedan estar representadas en el armado de la guía, esa polifonía de voces, experiencias, saberes y reconocimiento de los territorios fueron insumos importantes para imaginar los espacios, las comunidades en donde la guía puede y ha llegado hasta el momento.

Nos mueve la intención de pensar en la implementación de la ESI desde su dimensión curricular pero también como práctica pedagógica que vincula, dialoga, acoge realidades, subjetividades y contextos muchas veces hostiles.

El escenario actual parece desalentador, la ESI, nuestras prácticas, saberes y construcciones están puestos en jaque, debemos hacer cuerpo, tejer redes que sostengan no sólo las trayectorias de los estudiantes en la formación docente, sino también a cada sujeto que habita las instituciones educativas.

Creemos que la invitación de la guía, de la autoevaluación en cada territorio puede ser motivo de agrupamiento, de escucha, de acompañamiento, de acuerpamiento en los tiempos que nos toca atravesar. La ESI aparece aquí como una herramienta potente, nuestra y no debemos perder el horizonte, la salida fue, es y será colectiva a pesar del individualismo que nos intenten vender e imponer.

## Bibliografía

- Baez, Jesica. (2024). *Lista de chequeo para la autoevaluación de la integración del enfoque de género en la capacitación*. Material inédito producido en el marco del PICTO Género -2022-0034 "Implementación de la ESI y transversalización de la perspectiva de género en la formación de profesores de Humanidades y Ciencias Sociales".
- Báez, Ailin. (2024). *Hay una intención política de reemplazar la ESI por la educación emocional*. Entrevista a Liliana Maltz. Secretaría de Mujeres, Géneros y Diversidades de La Matanza. Recuperado de <https://generosmatanza.com/entrevistas>

Manusovich, Lucia & Wenger Javier. (2021). *Manual sobre diversidad sexual para profesionales de la educación*. 1ª Ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial: Acercándonos.

Oficina Independiente de Evaluación. ONU mujeres (2015). *Cómo gestionar evaluaciones con enfoque de género. Manual de evaluación*. New York, New York 10017, USA.

Platero, Lucas. (2012). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Temas contemporáneos. España: Editorial Bellaterra.

Sardi, Valeria. (2023). *Guía para la elaboración de programas con ESI y perspectiva de género*. Material inédito producido en el marco de la cátedra Didáctica de la lengua y la literatura II de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Presidencia de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

**ciffyh**  
Centro de Investigaciones  
María Saleme de Burnichon  
Facultad de Filosofía y Humanidades UNIC

Área de  
**Publicaciones**

**ffyh**  
Facultad de Filosofía  
y Humanidades UNIC



**unc**

ISBN 978-950-33-1870-6



9 789503 318706

