



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 encuestados 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”.

Resumen para e1		
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.

Resumen para e3		
¿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 les encuestades 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.

Resumen para e5		
¿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 les 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 preparados. 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 profesorados, 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 les 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 les 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 la 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 otro 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 propongamos, 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 formando 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 contrapelo 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 curriculum 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 ambas¹. 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 esos “otros” que de alguna manera no “logran materializarse en las for-

1 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 une estudiante de la ciudad de Córdoba expresa “No nos hace falta, estudiamos para enseñar LENGUAS² 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 une 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 une 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 asignación³. 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 une estudiante nos cuenta que “hasta hace no mucho se creó un baño no binario porque une 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 preparados 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 una 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 una 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 una estudiante de CABA; o bien, otra 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 LGBTIQA+, 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 niños 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, los niños 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 niños y jóvenes en ciertas prácticas o saberes unívocos. Así, un 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.