

VII CONGRESO INTEROCEÁNICO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS *EL LUGAR DE LA CRÍTICA EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA*

Simposio 12. *Educación Sexual Integral y formación docente*

La perspectiva de género y la ESI en las prácticas educativas de la formación docente del IFDC Bariloche, Río Negro

Patricia Talani Zuvela¹

Gabriela Miori²

Ileana Di Vruno³

Mónica Andrea González⁴

Introducción

Este artículo refiere a la significatividad de la ESI en la formación docente en relación a la inclusión de la perspectiva de género como espacio singular y exclusivo, como un hallazgo que se rescata a partir del trabajo de investigación educativa, realizado en el Instituto de Formación Docente Continua de la localidad de Bariloche, Río Negro (IFDCB), que tuvo como finalidad identificar las presencias y ausencias de dicho enfoque en las prácticas educativas, entre los años 2016 a 2021. Se considera que el enfoque de género implica posicionarse políticamente, permite la emancipación y la transformación de la vida cotidiana de los sectores vulnerables, especialmente de las mujeres o disidencias. El IFDCB es una institución de educación superior que cuenta con más de dos mil estudiantes, de las cuales casi la totalidad son mujeres o identidades feminizadas, como, también, lo son las formadoras. Para abordar el objeto se focaliza en el análisis de las prácticas discursivas de docentes y los documentos curriculares de los diferentes campos de todos los profesorados de la institución. Las variables analizadas fueron los sentidos de enseñanza,

¹ Universidad Nacional del Comahue - Programa Género IFDC Bariloche. Contacto: <talani.patricia@yahoo.com.ar>

² IFDC Bariloche. Educación Primaria y EEDI. Unco Bariloche.

³ IFDC Bariloche. Práctica Docente. Educación Primaria. Programa Género IFDC Bariloche. Contacto: <ileanahebe@gmail.com>

⁴ IFDC Bariloche. Educación Primaria. Programa Género IFDC Bariloche. Contacto: <lamorelinha@gmail.com>

los ejes conceptuales, el uso del lenguaje y la bibliografía referida. Casi la totalidad de la comunidad docente encuestada dió cuenta de la relevancia y significatividad de enseñar desde y con perspectiva de género en la formación, pero esto no se tradujo en el cuerpo de los documentos como programas y encuadres pedagógicos con excepción del seminario ESI y su enseñanza. En este trabajo se aborda en primer término una breve teorización acerca de la ESI, la formación docente y la perspectiva de género; en segundo término el lugar de la ESI en diálogo con los documentos curriculares y los discursos de formadores y, por último, algunos hallazgos y desafíos acerca del tema.

Formación Docente, ESI y perspectiva de género

La formación docente sigue siendo un lugar feminizado, tanto en la población estudiantil que la elige como los formadores que la contienen. El trabajo docente se feminizó a lo largo de la historia del sistema educativo argentino con todos los atributos estereotipados de maternalidad, cuidado, crianza, asistencia, propios de un sentido asignado a esta tarea. Pero es en el magisterio, donde se colectivizó esta feminización como si fuera un todo homogéneo, invisibilizando e impugnando identidades o expresiones de género diversas, conformando la categoría de “cuerpo docente”, que para Graciela Morgade (2008) se construyó en ese devenir, normando los cuerpos de los sujetos, no sólo de las infancias sino de la docencia. La autora sostiene

que la escuela, siempre, por acción u omisión, desarrolla contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados, es decir, que la educación siempre es sexual y que el proyecto político sería que se reconozca como tal, es decir, una educación sexuada, y que la crítica señale si esa educación sexuada se dirige hacia un proyecto de justicia o hacia un proyecto patriarcal, heteronormativo, transfóbico (Morgade, 2017, pp. 51-52).

En relación a la formación docente y la ESI, los lineamientos curriculares (2008) y los NAP (2018) reconocen el rol protagónico de los docentes para garantizar la implementación, así como la necesidad de organizar acciones sistemáticas que promuevan su formación continua, y la problematización de saberes y representaciones acerca de la sexualidad para el efectivo cumplimiento de los propósitos del Programa Nacional de ESI. Dichos propósitos establecen la necesidad de ofrecer una formación que permita enseñar sexualidad desde una perspectiva crítica, integral y en el marco de los

derechos humanos; a partir de espacios específicos y transversales, con conocimientos, experiencias pedagógicas y metodologías validadas y actualizadas. Se vuelve a señalar el lugar y la responsabilidad de los docentes en torno al cumplimiento del derecho de los estudiantes a recibir ESI.

Los lineamientos, propósitos y ejes conceptuales para la formación docente han pasado por diversas etapas en el recorrido de dieciséis años de la sanción de la ley N° 26150, porque enseñar sexualidad con un enfoque integral, privilegiando la perspectiva de género e interseccional en contexto, implica una deconstrucción personal y colectiva en las instituciones educativas, para no caer en una ESI simulada. En este sentido, un grupo minoritario de docentes plantea:

...poder incluir la perspectiva de género implica deconstruir-nos... sabiéndonos reproductores de un sistema patriarcal heteronormativo. La lucha feminista implica dicha deconstrucción planteando un horizonte en igualdad de derechos, equidad entre géneros, protección ante vulneraciones y respeto por la singularidad de cada quién (MEEDI)⁵.

Por ende es preciso poner en tensión la formación docente en ESI para potenciar su implementación, revisar prácticas pedagógicas que incorporen a la producción académica las posturas ideológicas, éticas y políticas que emanan de las experiencias de los movimientos feministas y disidentes. Es decir, que la teoría se enhebre con la realidad, con las experiencias en el territorio.

¿Cómo se puede transformar la institución en un territorio plenamente democrático y abierto, que aloje a toda la comunidad, si existen relaciones desiguales atravesadas no sólo por el sexismo, sino por el clasismo, el edadismo, el capacitismo y el racismo en este contexto sociohistórico y que se reproduce o sigue vigente tanto en el discurso como en las prácticas educativas? ¿Puede la ESI penetrar, incomodar, meterse en los intersticios para transformar la formación docente?

¿Qué cuerpos se ponen a disposición de los otros para asumir esas prácticas cuirizadas? Quizás como escribe Val Flores (2022) es necesario "...hacerle espacio y tiempo a preguntas que interrumpen los legados (...). Preguntas que

⁵ Los códigos usados para mencionar las voces de las entrevistadas se refieren a: identidad género relevada en la encuesta: M/V/NB, Mujer/Varón/No Binario y EP/EI/EEDI: pertenencia a los profesados: Educación Primaria, Inicial y Especial con discapacidad intelectual respectivamente.

no hacen temas, sino que se vuelven experiencia viva, curiosa y asombrosa de un afecto pensante como es la ESI" (p. 2).

El lugar de la ESI y el enfoque de género en la formación docente en documentos curriculares y discursos

Con respecto al corpus documental analizado se trabajó con la lectura en clave de género de los diseños curriculares y los programas de los profesorados de Educación Primaria, Inicial y Especial con orientación en discapacidad intelectual.

Se considera a los diseños curriculares como planes o programas que seleccionan y organizan la transmisión del conocimiento en las instituciones educativas (Davini, 2008) y que, como afirma Silvia Barco (2005), estos documentos curriculares representan distintos tipos de decisiones: epistemológicas, didácticas y de políticas educativas. En el mapa curricular de los tres profesorados se encuentra, desde el año 2015, el Seminario de ESI y su enseñanza, perteneciente al cuarto año de la carrera, en el campo de la formación específica en Educación Primaria e Inicial, con 64 hs. de carga horaria cada uno, y en el caso de Educación especial, con sólo 32 horas, donde se abordan las cuestiones y temáticas referidas a la sexualidad, los cuerpos, la afectividad y los derechos atravesados por la perspectiva de género y de derechos humanos, cada uno dentro de su especificidad correspondiente a cada nivel educativo. Las finalidades del espacio de ESI y su enseñanza refieren a:

...desnaturalizar y poner en debate la consideración del cuerpo, presente en los discursos, las prácticas y el currículum escolar, sus formas de regulación y procesos de invisibilización o control. Es decir, se considera imprescindible indagar en el desarrollo histórico y la conformación vigente del dispositivo de la sexualidad, y de los procesos de generización expresados en los planes y programas curriculares. Detenemos a reflexionar en la relación entre escuela, género y sexualidad en el nivel primario, implica hacer más democrática la escuela... (DCEP, 2015, pp. 97-98).

Estos seminarios representan un espacio articulado de áreas o perspectivas donde se entraman saberes de Ciencias de la Educación y Psicología, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Práctica Docente.

Se propone retomar las categorías de relaciones de poder, el cuerpo como construcción social que es necesario desnaturalizar y revisar en las diferentes

formas que asumen en las experiencias escolares. Retoma la importancia del desarrollo histórico del dispositivo de la sexualidad y de los procesos de generización expresados en los planes de estudios y programas. Se discute la importancia de reflexionar acerca de los modos de subjetivación sexogénicos y retoma el lugar de la escuela, como dispositivo social e histórico para tensionar emergentes y poder trabajar con y a partir de ellos.

Los programas desde una perspectiva crítica, se consideran como punto de partida de una construcción docente que se convierte en una hipótesis de trabajo flexible y perfectible. La lógica que lo preside no es lineal sino relacional, a partir del eje del programa se plantean las relaciones y sus reciprocidades. Se considera que los contenidos seleccionados de acuerdo con lo precedente, no pueden presentarse de una manera fragmentada, como mera enunciación de tópicos, sino que deben presentar una estructura general, con sus componentes básicos y con una plasticidad suficiente como para permitir variaciones o adaptaciones, desde donde recoger características del estudiantado, docentes, contexto situado y particularidades del nivel educativo. Los diversos documentos curriculares son confeccionados por los formadores, referenciando el diseño curricular que sugiere ejes descriptores y formas o dispositivos de organización pero existe un amplio margen para tomar las decisiones éticas, políticas y pedagógicas. En ese sentido una de las encuestadas en el año 2019 expresó que pensar en esta perspectiva (de género) la impulsó a *“leer las leyes, como la ESI, que conozco en su síntesis, pero que no he leído y también, me dejó pensando acerca de la perspectiva de género en mi programa, respondí “no lo contemplo”, pero me pregunto ¿qué implicaría?. Es un tema que atraviesa el espacio formativo ...”* (M51E EDI). En relación a las decisiones que se debaten en los diseños curriculares las voces entrevistadas plantean que la perspectiva de género y su incorporación es un proceso cultural y social, un desafío, una construcción colectiva, como un proyecto político estatal. Uno de los entrevistados sostiene que

están en construcción: tanto la inclusión de la perspectiva de género en el diseño, como la inclusión de dicha perspectiva en nuestros encuadres. Más bien me atrevo a decir que vamos paso a paso, dándole lugar a otras maneras de enunciar (con el uso del lenguaje inclusivo, por ejemplo) y contemplando otras maneras de acceder, construir y transmitir el conocimiento (V37EP).

Otras voces agregan que es necesario “*articular la perspectiva en los planes de estudio en forma sistemática; así como la necesidad de estar articulada en todos los espacios...*” y que “*tiene que estar contemplada en todas las instituciones para que se pueda tener una nueva perspectiva de la realidad*” (M34EP). En relación a la significatividad de la perspectiva de género y la ESI en la formación docente se rescatan las voces que la identifican como privativa del espacio curricular. Se afirma que “*permite trabajar desde la perspectiva de derechos, cuestionar historias y gramáticas personales, el rol del Estado y un orden fundamentalmente heteronormativo y patriarcal*” (M37EP). Además, se entiende “*que se enmarca en los avances en materia de DDHH*” (M46EI).

¿Qué estrategias se pueden asumir para que los contenidos de la ESI no queden subsumidos al seminario específico de un tardío cuarto año en la formación de docentes o en espacios optativos, o que quede a merced del voluntarismo y decisión de un puñado de docentes militantes que ponen el cuerpo, el deseo, la acción, la energía vital en ese encuentro?

Algunos hallazgos y desafíos para la ESI en la formación docente

Se considera como hallazgos de la investigación la presencia de *espacios curriculares que se convierten en disruptivos y singulares* porque abordan en forma coherente la fundamentación, selección de contenidos, uso del lenguaje no sexista y referencias bibliográficas específicas desde y con perspectiva de género. Estas unidades curriculares y seminarios especialmente corresponden al campo de la Formación Específica, y en especial a la ESI y su enseñanza en todos los profesorados; así como las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Estético Expresiva en orden decreciente⁶. La mayoría de los docentes que respondieron a estas encuestas pertenecen a espacios curriculares que están relacionadas con la enseñanza de la educación sexual integral u otras temáticas que toman los emergentes de la realidad social para poder desnaturalizar y construir conocimientos que involucran categorías como

⁶ Hemos podido analizar los programas de Lengua y Literatura de EI y EEDI donde se evidencia la ausencia de un abordaje desde la clave de género en sus documentos curriculares. Se especifica que del profesorado de primaria, programas correspondientes al año 2021, de algunas áreas o unidades curriculares, como Tic, Lengua y Literatura, no conseguimos el permiso para su lectura, situación que se puede considerar como de “resistencia” ya que, entendemos, que dichos documentos son públicos.

salud, cuerpos, sexualidad, violencias de género, disidencias sexuales, desigualdades y discriminación de género, etnia, derechos humanos, entre otros. Por otro lado, los resultados del análisis de ciento veinte programas de cátedra/área permitieron afirmar como una recurrencia que persiste una ausencia del enfoque de género en los diferentes componentes y en general se refieren en algunos propósitos, pero no condicen éstos con la descripción de ejes o contenidos, o bien no se expresan referencias bibliográficas específicas del tema, exceptuando, como ya se dijo, a los seminarios de ESI y su enseñanza.

En ese sentido, las voces encuestadas, entre 2019 y 2021, consideran que en los *diseños curriculares* de la formación docente del profesorado no se contempla la perspectiva de género y que se vuelve necesaria la revisión de los mismos porque se toman como referencias prescriptivas para todo el resto de los documentos como los programas de cátedra. Consideramos que es necesario y urgente incorporar una mirada interseccional, que recorra el currículum como herramienta para entender y contextualizar los saberes que producimos y transmitimos; también, porque es preciso la modificación de ciertas estructuras patriarcales que perviven en el campo educativo en general, por ende, de todos los documentos que los toman como referencias prescriptivas. Guacira Lopez Louro (2004) propone extrañar el currículum, es decir, mirarlo con cierta desconfianza,

para tratarlo de modo no usual; sería un movimiento para desconcertar y transformar el currículum (...) pasar los límites, atreverse, desconfiar de lo que está allí y mirar de modo propio lo que está incluido para poner en situación embarazosa lo que está en ese cuerpo de conocimientos; en fin, enfrentar las condiciones en que se da el conocimiento (p. 115).

Sólo se reducen los *saberes de género y la perspectiva crítica de género* en dichos documentos específicamente al seminario de la ESI y su enseñanza, como espacio de cuarto año, que termina siendo un agregado y no atraviesa la formación docente. La idea es poner en cuestión el conocimiento (y el currículum), tensionar lo que es el conocimiento y las formas por las que –se dice– llegamos a conocer determinadas cosas y a no conocer (o desconocer) otras. Se trata, por tanto, y fundamentalmente, de cuestionar las condiciones que permiten o que impiden el conocimiento, y en este caso, la formación

docente en la sexualidad integral. Otras voces de formadoras incluyen variables de análisis como la interculturalidad, la perspectiva de derechos humanos y el anti capacitismo, que, de forma reiterada, aparecen en las palabras de les docentes. Mientras que algunas inquietudes más específicas refieren a teorías en relación a la discapacidad, el género, la teoría crip⁷ y la antropología feminista. Además, aparece como necesidad el tratamiento del tema de las violencias de género y su posible prevención o abordaje.

Se recuperan, además, necesidades de *formación en torno a la ESI*. Es significativo visualizar cómo este espacio aparece como el lugar por excelencia para tratar estos temas y para el cual les docentes afirman que necesitan formación permanente: *“Siempre es necesario seguir formándose o al menos reflexionar sobre la implementación de la ESI. En particular, me preocupan las posibles articulaciones y diálogos entre familias, escuela e infancias sobre la inclusión de la Educación Sexual e Integral. Hay mucho para trabajar ahí”*. Además, se ponen en valor otros espacios formativos: *“En lo personal no tuve instancia de educación formal en la que la temática estuviese incluida. Participé de distintas instancias que igual calificó como formativas, movilizaciones, distintos foros de debate, plazas, compañeras”*.

ESI y su enseñanza representa, para los tres profesorados, el espacio exclusivo al que se le deposita y que da cuenta de la circulación, apropiación y constitución de los saberes de género. Esto visibiliza la necesidad de transversalizar la perspectiva de género en clave de derechos humanos en toda la formación docente, para construir colectivamente un camino de apropiación epistemológica y pedagógica crítica que se traduzca en prácticas igualitarias y justas. Así mismo, estamos convencidas que este enfoque es insuficiente si no lo articulamos con otras intersecciones como la étnica, la clase social y la generacional entre tantas otras que nos permitan abrir horizontes más complejos de abordaje en el campo educativo y de las prácticas docentes.

Las afirmaciones que sostienen la posibilidad de incorporar en los contenidos

⁷ Entendida como “la resistencia a la obligatoriedad del cuerpo normativo”. Cf. [Una aproximación a la Teoría Crip: la resistencia a la obligatoriedad del cuerpo normativo | Mareño Sempertegui | Argumentos. Revista de Crítica Social](#)

de las áreas la perspectiva de género justifican diversos aspectos como, por ejemplo, que forma parte del análisis de la realidad social contemporánea y que la escuela, como productora y reproductora de cultura, representa una pieza clave para construir otras realidades. Uno de los aportes sostiene que no se trata de agregar contenidos, sino que se intentan analizar bajo miradas actualizadas e inclusivas. En este sentido, es interesante destacar que se aclara que no se propone *“abordarla como un contenido ‘aparte’, diferenciado del resto, sino que tiene que ser transversal a todos. Esto implica repensar todos los temas y estrategias de enseñanza a la luz de este enfoque”*. Desde el profesorado de EEDI se destacan aportes específicos que, referidos a los contenidos que se trabajan en la formación, ocupan un lugar central, tales como el *“cuerpo y la corporalidad, los procesos sensorceptivos y perceptivos, la comunicación mediante producciones artístico expresivas diversas, originales y creativas. También trabajamos los estereotipos desde una perspectiva compleja que implica salir del pensamiento dicotómico y binario”*.

En los diseños curriculares de la formación se utiliza el lenguaje binario así como en los documentos oficiales de los ministerios de educación de nación y provincia, mientras que es variable la decisión del uso del lenguaje no sexista en relación a la oralidad y la escritura de los documentos institucionales, debido a las resistencias a su uso en la formación docente. Poder expresar las identidades diversas abre aún más la necesidad de habilitar otras formas de nombrarnos. Entendemos que el uso del lenguaje no sexista es uno de los dispositivos que permite respetar y reafirmar los derechos conseguidos.

Nuevas preguntas, nuevos desafíos

¿Cómo superar la idea de que los saberes de género son exclusividad del espacio de ESI? ¿Cómo resignificar los documentos curriculares y romper la brecha entre lo que se dice y lo que se hace?

Pensar en reducir la brecha entre el decir y el hacer es una urgencia. Transparentar y comunicar en los documentos curriculares, la postura política educativa, las finalidades pedagógicas, es decir desde dónde y para qué enseñar las temáticas de la ESI que atraviesan los campos de la formación docente. Hay algo de las intenciones ideológicas que atraviesan los cuerpos

docentes-humanos que no llegan a convertirse y, menos aún, a impactar en el cuerpo pedagógico. Quizás resiste algo de la “fidelidad a la disciplina” que no se pone en tensión, en clave de ESI. Cuánto del propio campo disciplinar pueden los docentes permitirse interpelar, transformar en clave de educación sexuada, sin especular o suponer que se deja de lado la disciplina y sus sentidos.

El desafío que da sentido a este trabajo interpela nuestras existencias, como educadoras/estudiantes e incita a incomodar a los otros. La experiencia de la formación en territorio evidencia que los espacios donde habita la ESI permiten y habilitan la reflexión y quizás la transformación de nuestras propias vidas. Porque la intención de leer las prácticas educativas *“desde la perspectiva de género y otras intersecciones implica comprender cómo un sistema cis heteronormativo binario y patriarcal se ha ido imponiendo y cómo esta imposición excluye, daña, hace sentir mal a la mayoría de las personas”* (MEDI 41).

¿Qué podemos hacer en ese sentido? Tal vez, sea necesario tomar microdecisiones políticas/pedagógicas que permitan superar las desigualdades en la formación docente y constituir la en un espacio de experiencias igualitarias y amorosas. El camino está iniciado, con la ESI y el abanico de derechos que supimos conseguir, solo resta seguir imprimiendo huellas de equidad para que se abran otras avenidas repletas de oportunidades liberadoras.

Referencias bibliográficas

Barco, Silvia (2005). Reforma educativa y reestructuración del gobierno de la educación de la provincia Río Negro. Espacios en blanco. *Revista Educación*, 15, UNC, Tandil, 55-84.

Davini, María Cristina (2008). Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores (1ra ed.). Buenos Aires: Santillana.

Flores, val (2022). Lo personal es pedagógico. El sexo en el aula. En: Conversatorio Organizado por La Coope ISFD 19, CIPES 19, La Colectiva. Instituto Superior de Formación Docente 19, Mar del Plata.

Lopes Louro, Guacira (2004). *Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte, Autêntica.

Morgade, G. y Alonso, G. (2008). *Cuerpos sexuados en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Morgade, Graciela (2017). Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa en Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 2017, 6, 2, 49-62. Recuperado de: <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>

Talani, Patricia; Di Vruno, Ileana; Miori, Gabriela; González, Mónica; Jofré Analía; Lozada Candelaria y Baro, Gina (2022). *La perspectiva de género en la formación docente inicial del IFDCB, 2016/2020*. Informe final investigación [en prensa].

Lineamientos curriculares ESI (2008). Recuperado de: [Imprimir](#) (argentina.gob.ar).

Resolución CFE 340/218. Recuperado de: [esi-lineamientos_2018- web.pdf](#) (argentina.gob.ar).