

ESI con perspectiva de género(s) en la Formación Docente Universitaria: voces de estudiantes de los profesorados universitarios

ESI with a gender perspective in University Teacher Training: voices of students of university teaching staff

ESI com perspectiva de gênero na formação de professores universitários: vozes de estudantes de professores universitários

Valeria Alfageme Balza

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

vale.alfageme@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2980-4451>

Recepción: 04 Abril 2024

Revisado: 02 Agosto 2024

Aprobación: 17 Agosto 2024



Acceso abierto diamante

Resumen

Este trabajo tiene por propósito compartir algunos de los avances alcanzados en una línea de investigación, que se encuadra en una maestría en Género, Sociedades y Políticas Públicas (FLACSO), en la cual se buscó indagar qué significados con relación a ESI desde una perspectiva de género(s) enuncian estudiantes y docente en el campo de formación, espacio común que reúne a estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas y de Ciencias Exactas y Naturales (UNLPam) en el período 2021/2022. Se optó por una investigación cualitativa, la cual permite interpretar significados construidos, habilitar múltiples miradas y brinda la posibilidad de trabajar desde varios marcos de referencia. Para la construcción de datos, se trabajó con planes, programas y propuestas de enseñanza; entrevistas a docentes, y encuestas de opinión y entrevistas grupales a estudiantes. Estas voces estudiantiles compartimos en este escrito.

Palabras clave: Educación Sexual Integral, perspectiva de género(s), sistema sexogenérico colonial moderno, formación docente universitaria.

Abstract

The purpose of this work is to share some of the progress made in a line of research, which is part of a master's degree in Gender, Societies and Public Policies (FLACSO), in which we sought to investigate what meanings in relation to ESI from a gender perspective are expressed by students and teachers in the training field, a common space that brings together students from the Faculty of Human Sciences and Exact and Natural Sciences (UNLPam) in the period 2021/2022. A qualitative research was chosen, which allows to interpret constructed meanings, enable multiple perspectives and offers the possibility of working from various frames of reference. To construct data, we worked with teaching plans, programs and proposals; interviews with teachers, and opinion surveys and group interviews with students. These student voices share this writing.

Keywords: Comprehensive Sexual Education, gender perspective, modern colonial sex-gender system, university teacher training.

Resumo

O objetivo deste trabalho é compartilhar alguns dos avanços alcançados em uma linha de pesquisa, que faz parte do mestrado em Gênero, Sociedades e Políticas Públicas (FLACSO), na qual buscamos investigar quais os significados em relação ao ESI de uma perspectiva de gênero(s) afirmada por alunos e professores do campo de formação, um espaço comum que reúne estudantes da Faculdade de Ciências Humanas e de Ciências Exatas e Naturais (UNLPAm) no período 2021/2022. Optou-se pela pesquisa qualitativa, que permite interpretar significados construídos, possibilitando múltiplas perspectivas e oferecendo a possibilidade de trabalhar a partir de vários quadros de referência. Para construir os dados, trabalhamos com planos, programas e propostas de ensino; entrevistas com professores e pesquisas de opinião e entrevistas em grupo com alunos. Essas vozes de estudantes compartilham em esta escrita.

Palavras-chave: Educação Sexual Integral, perspectiva de gênero, sistema colonial moderno de sexo-gênero, formação de professores universitários.

Introducción

El presente trabajo se inscribe en las líneas de investigación de desarrollo profesional que dieron origen a una tesis, que centró su preocupación en el análisis, diseño, implementación y evaluación de la Educación Sexual Integral (en adelante, ESI) en el ámbito de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam).

La UNLPam es la institución de la provincia que forma a estudiantes en los profesorados de las Facultades de Ciencias Humanas (Inglés, Geografía, Historia y Letras) y Ciencias Exactas y Naturales (Computación, Matemáticas, Ciencias Biológicas, Química y Física). Es decir, tiene a su cargo la formación de quienes serán docentes en las escuelas secundarias en las distintas disciplinas y efectoras/es de la Ley N° 26.150 de la ESI.

En esta tesis, se buscó indagar qué significados en relación con ESI, desde una perspectiva de género(s), enunciaban estudiantes y docente en el campo de formación docente de la Facultad de Ciencias Humanas, espacio común que reúne a estudiantes de las dos facultades. Algunas de las preguntas desde donde partió la investigación fueron: ¿cuáles son los significados construidos con relación a la enseñanza de la ESI con perspectiva de género(s), por estudiantes y docentes del campo de la formación docente en la UNLPam en el período 2021-2022?; ¿de qué manera se visibiliza la ESI en los diseños curriculares, programas, propuestas de enseñanza y producciones de lxs estudiantes en las asignaturas del campo de la formación docente?; ¿cuáles son los aportes de las materias del campo de la formación a la formación en ESI con perspectiva de género(s) en los profesorados durante el período 2021-2022?

El objetivo general fue interpretar los significados de estudiantes y docentes que participan del campo de la formación docente en la UNLPam en relación a la enseñanza de la ESI con perspectiva de género(s). Y, como objetivos específicos, recuperar los significados vinculados a la enseñanza de la ESI con perspectiva de género(s) en el campo de la formación docente universitaria; analizar los diseños curriculares, las propuestas de enseñanza implementadas a fin de caracterizar saberes, lenguaje utilizado, actores involucrados, recursos empleados, fuentes de conocimiento y ámbitos de problemas abordados; analizar producciones de estudiantes del campo de la formación docente; identificar los aportes de las propuestas de enseñanza del campo de la formación docente en ESI con perspectiva de género(s).

La Ley de ESI forma parte de un conjunto de políticas públicas que, a comienzos del siglo XXI —en Argentina—, permitieron un proceso de ampliación de derechos humanos. En este trabajo, se plantea un recorrido que inicia con el análisis de los alcances y limitaciones de la Ley de ESI en Argentina; para ello, es importante revisar el lugar en el que se ubica a la sexualidad como un concepto central por revisar. Y se analiza la génesis del sistema sexogenérico colonial moderno (patriarcado y racismo) y la heterosexualidad y binarismo como los regímenes que lo sostienen. En este sentido, se propone pensar una nueva perspectiva de género(s) que nos invita a tensionarla epistemológica y metodológicamente. En esta oportunidad, se pone el foco en socializar las voces de lxs estudiantes, a través de encuestas de opinión y entrevistas grupales.

Alcances y limitaciones de la Ley de ESI: la sexualidad como concepto central

A comienzos del siglo XXI, se produjo un proceso de ampliación de derechos humanos en el que se aprobaron una serie de políticas públicas afirmativas, que persiguen el objetivo de alcanzar una igualdad sustantiva (ONU Mujeres, 2015). Esto fue gestado y acompañado por una fuerte influencia de movimientos feministas y transfeministas que buscaban resistir, exigir y luchar frente a las desigualdades sociales, políticas, económicas y culturales que impactan de manera diferente en mujeres, niñas/os/es y diversidades sexogenéricas en el contexto neoliberal actual.

Entre las políticas públicas que se aprobaron, se encuentra la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), la cual planteó un desafío en el ámbito educativo al tener que iniciar un proceso de incorporación sistemática de cuestiones acerca de la sexualidad: crear espacios de confianza y respeto para abordar la diversidad de experiencias que se presentan; trabajar a favor de ampliar derechos; evitar reforzar estereotipos; prevenir abusos sexuales y situaciones de violencia de género. Es por ello que esta ley dio origen al Programa Nacional de ESI, con el propósito de garantizar el derecho a recibirla en todos los establecimientos educativos

del país, de gestión estatal y privada, desde los niveles de educación inicial hasta la formación docente, así como también la obligatoriedad de lxs docentes de llevar a cabo la implementación de esta política pública.

Para iniciar el proceso de institucionalización del programa, en 2008, surgen los Lineamientos Curriculares de ESI (2008), aprobados por el Consejo Federal de Educación, Resolución 45/08, con la finalidad de “enunciar los propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo” (2008, p. 9). En este contexto, se produjeron discusiones entre diferentes sectores —tales como las iglesias, los antiderechos, representantes de la legislatura y de las instituciones educativas, militantes feministas, por ejemplo— y llevaron estos debates a los medios de comunicación, editoriales de diarios y revistas, organizaron movilizaciones, por nombrar algunas acciones. Entre los acuerdos, buscaron definir cuáles serían los enfoques o modelos más apropiados para abordar las propuestas de ESI en las instituciones educativas.

Morgade (2006) plantea un recorrido por los modelos que presentaban diferencias en cuanto al abordaje de la categoría de sexualidad. Dentro de los modelos dominantes, se encontraba el *biologicista*, *biomédico* y *moralizante*. Por otro lado, existieron otros modelos menos extendidos, pero no menos importantes: el de *la sexología* y el *normativo o jurídico*. Por último, el modelo de *enfoque de género*, que surge de los estudios feministas y trata de entender que, en el cuerpo, se encuentra inscripta una red de relaciones sociales —condicionada por el contexto socioeconómico y educativo— que le da sentido a su uso, disfrute y cuidado. En 2018, se llevaron a cabo reformas en la Ley de ESI, proceso que se impulsó gracias a los debates generados por el tratamiento del Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (en adelante, IVE). Estas fueron presentadas a través de la Resolución N° 419/22 del Consejo Federal de Educación.

A 18 años de sancionada la ley, se visualiza que existen numerosos obstáculos políticos, sociales, culturales, económicos, religiosos e ideológicos para el abordaje de la ESI (Wayar, 2021; Radi y Pagani, 2021; Morgade, 2016; Tomasini, 2019). Esto genera situaciones desiguales entre niñxs, mujeres y diversidades sexogenéricas, debido a que el no acceso a información confiable en un ámbito educativo da lugar a vivenciar situaciones problemáticas, en donde la vida de las personas está en riesgo extremo.

A pesar de las actualizaciones llevadas a cabo para seguir con el proceso de institucionalización de la ESI —pensando en la transversalización de sus contenidos y propuestas pedagógicas— y advirtiendo las dificultades mencionadas con anterioridad, se perpetúa la reproducción de los modelos biologicista, biomédico y moralizante (Morgade, 2016) en las instituciones educativas. Estas, junto con otras instituciones de nuestra sociedad —familias, las iglesias, el Estado—, siguen sosteniendo la reproducción de una sexualidad moldeada por una norma establecida culturalmente (Zemaitis, 2016). Existen, dentro de lo establecido, estereotipos de qué debería ser lo femenino y lo masculino, con quién se deben estos vincular sexoafectivamente, cómo deben vestirse y autoperibirse con base en su genitalidad y cuáles son los roles que se deben cumplir dentro de una sociedad.

Morgade (2016), Britzman (2016), Flores (2016) y Wayar (2021) ponen en valor la importancia de la revisión de los propios saberes aprendidos y naturalizados en relación con la construcción de las sexualidades al momento de abordar el trabajo en ESI como docentes, ya que estas se convierten en un terreno complejo para abordar, en torno al cual se anudan diversos temores y dudas. En este sentido, Faur (2007) sostiene que “de manera explícita o implícita, los docentes transmiten sus propias perspectivas, ideas, emociones y prejuicios acerca de la sexualidad” (p. 26).

De allí la necesidad de revisar cuáles son las diversas definiciones que se trabajan acerca de qué es la sexualidad, qué implica y qué aspectos de ella pueden trabajarse desde la ESI. Se parte de entenderla de manera integral, articulando las dimensiones biológicas, psicológicas, sociales, culturales, religiosas, legales, económicas, afectivas y éticas, tal como se menciona en la ley. Y se considera como una construcción que se inicia en edades muy tempranas y atraviesa la vida de todas las personas (Isnardi y Cárdenas, 2016). Concebida como construcción histórica, debe ser entendida como un proceso en movimiento, dinámico, integral, líquido y fluido (Wayar, 2021; Lopez Louro, 1999; Britzman, 2016).

La sexualidad —como la define Morgade (2006)— es una “dimensión de la subjetivación” (p. 40), esto permite superar la presunción de que sólo comprende una dimensión biológica. La autora propone pensar y entender a la sexualidad desde una perspectiva que concibe al “cuerpo como una construcción social e histórica” (Morgade, 2016, p. 14), en el cual se depositan los símbolos que se construyen con relación a qué es ser femenino y qué es ser masculino. En consonancia con esta definición, para Lopes Louro (1999), “los cuerpos ganan sentido socialmente” (p. 2); en ellos, se inscriben los posibles géneros que deben tener, los placeres y deseos que pueden sentir, las formas de expresión que deben experimentar, todos significados hegemónicos que predominan social y culturalmente y que determinan las marcas por las cuales se rigen los cuerpos.

En este sentido, puede afirmarse que “es en el cuerpo y a través del cuerpo, que los procesos de afirmación o transgresión de las normas regulatorias se realizan o expresan” (Lopes Louro, 2004, p. 3). Pero, a pesar de los esfuerzos por investir todas las expresiones indeseadas en los cuerpos, estos se alteran continuamente y son las relaciones de poder las que intervienen. Entonces, la materialidad de la existencia de las personas se articula con un conjunto de significados de géneros, etarios, étnicos, culturales y económicos, atribuidos hegemónicamente en un determinado momento histórico y social.

Wayar (2018), Amaya (2017), Di Prieto (2021) y Britzman (2016) aportan en definir a la sexualidad como una construcción que va siendo, un gerundio que permite situarse en un momento de la vida de las personas, y deja abierta la posibilidad de seguir en cambios probables. Esto permite afirmar que la sexualidad no forma parte de algo con lo que nacemos ni es natural, ya que implica rituales, lenguajes, fantasías, representaciones, símbolos y convenciones que son producidos en la construcción social, cultural y plural. La sexualidad está definida en el ámbito cultural e histórico y, por ende, define todas las identidades sociales, no sólo la del género, sino también la raza, clase, nacionalidad, entre otras.

A pesar de esta concepción de la sexualidad, en el ámbito de la educación formal, existen desigualdades que están presentes y se reproducen, es aquí donde se procesan y se enseñan cuáles son las formas masculinas y femeninas adecuadas de habitar el cuerpo sexuado (Morgade, 2016). Es decir que todavía se enseña a favor de la reproducción social, profundizando o sosteniendo las desigualdades raciales, sociales, culturales y de géneros. Existe, entonces, un proceso de implantación de la sexualidad normativa que produce “conocimientos normales” y, por otro lado, “conocimientos desviados anormales o perversos” que se encuadran en la ignorancia (val flores, 2016, p. 19). Esta situación genera un proceso continuo que establece mecanismos de diferenciación, jerarquización y desigualdades que operan, a partir de las relaciones de poder, fuertemente en la sexualidad. En este sentido, Lopes Louro (1999) afirma que “las identidades sociales y culturales son políticas” (p. 5), y tenemos entonces una sexualidad general y natural que funciona como referencia, mientras que otras se convierten en anormales, antinaturales, patológicas, demonizantes y deshumanizantes (Di Prieto, 2021; Wayar, 2021).

Wayar (2018, 2021) y Mignolo (2017) afirman que esta norma tiene su origen en el proceso de conquista y colonización hace 500 años, donde se identificaron, a través de un grabado de Theodor de Bry y las Crónicas de Indias, una situación de laceración de cuerpos que no respondían a los patrones culturales occidentales. Fue en aquel momento histórico donde se impuso e instaló un modelo sexogenérico binario y heterosexual a través del pecado nefando, en palabras de Wayar (2018), “pecado del que ni se habla y queda ahí” (p. 11). Fueron los conquistadores con sus prácticas cristianas quienes aniquilaron las diversas sexualidades, maneras de vivir los géneros y la armonía con la que vivían los cuerpos de las comunidades indígenas. Este mito fundante se sostiene hasta nuestros días en la forma de silenciamiento de otras identidades posibles, en la determinación de la sexualidad como algo vergonzante y culposos, que solo persigue la necesidad de procrear. Es decir que se estableció un nuevo orden social de los géneros, que criminalizó, patologizó y estigmatizó a lxs compañerxs trans y travesti hasta la actualidad. Este silenciamiento se ve representado en las producciones teóricas, literarias, las entrevistas, los manifiestos, las obras artísticas, etc. (Radi y Pérez, 2014).

A partir de esto, se construye una serie de significados que determinan cómo está formada esta norma: heterosexual, binaria, cisgénica, blanca, occidental, moderna, adultocéntrica, cristiana, etc. Esta norma es determinada por lo que Mignolo (2017) define como la “Matriz colonial del poder” (p. 9). Todos los significados contruidos a partir de la matriz colonial del poder regulan a la norma establecida, se gestan y sostienen a partir del patriarcado (Vacca y Coppolecchia, 2021; Wayar, 2018; Di Prieto, 2021) y el racismo (Mignolo, 2017; Mamani, 2020; Grosfoguel, 2011).

En este sentido, desde las instituciones educativas, se debe intentar revisar y modificar qué significados producidos a partir de esta matriz colonial del poder debemos deconstruir para garantizar que lxs estudiantes puedan transitar su sexualidad con autonomía, libertad y respeto. La tarea como docentes es intentar revertir esa relación culposa con la sexualidad que se instaló y, para ello, se debe transitar un proceso continuo de revisión, entendiendo que “todo aprendizaje es un desaprendizaje” (Britzman, 2016, p. 93).

Para sostenerse y reproducirse hasta la actualidad, la matriz colonial del poder (Mignolo, 2017) necesita generar un mecanismo que le garantice su permanencia. Al indagar significados contruidos acerca de cómo van moldeando las sexualidades —condicionadas por aspectos culturales e históricos—, se advierten reiteraciones que permiten establecer generalizaciones.

El mecanismo que permitió analizar la imposición colonial y mostrar el sometimiento, la explotación y dominación en todos los ámbitos de existencia de la vida de las personas es el sistema moderno/colonial sexogénico. Este se origina en el proceso de conquista y colonización, y hace posible que el colonizador produzca “un régimen epistémico de diferenciación dicotómica jerárquica que distingue inicial y fundamentalmente entre lo humano y lo no humano y del cual se desprenden las categorías de clasificación social de raza-género” (Lugones, 2017, p. 32; Espinosa Miñoso, 2021). Asimismo, permite identificar las violencias a las cuales son sometidos sistemáticamente los grupos menos privilegiados, así como también entender, leer y percibir la lealtad que se tiene aún en el sistema de sexo/género.

En este contexto inicial del sistema, se gestó una concepción hegemónica del género, definido por los dimorfismos biológicos, la dicotomía hombre-mujer y la heterosexualidad obligatoria. Del mismo modo, se introdujo una clasificación de la población en términos de raza que determinó relaciones de superioridad e inferioridad, produciendo significados hegemónicos que determinan jerarquía de poder entre las personas. Esta clasificación social producto de la colonialidad permite el surgimiento de nuevas identidades geoculturales y sociales sobre la base de esta concepción biologicista. En palabras de Lugones, es la “expresión más profunda y duradera de la dominación colonial” (2017, p. 18).

El sistema moderno colonial sexogénico instala una perspectiva de género que se sostuvo por regímenes dualistas, normativos, eurocéntricos y hegemónicos (Di Pietro, 2021). Para estructurar esta perspectiva, se construyeron dos regímenes políticos: el binarismo y la heterosexualidad. El binarismo, como lo define Di Prieto (2021), es un modelo que jerarquiza la naturaleza por sobre la cultura, establece diferencias claras, anatómicas y ontológicas, entre las mujeres y los hombres, que definen los distintos sexos y géneros. La determinación biológica es la que prima en este modelo (Morgade, 2016; Isnardi y Torres, 2016; Di Prieto, 2021), y establece que sólo existen dos sexos biológicos. En este sentido, “el binomio sexo-genérico, varón/mujer, emerge históricamente como un ensamblaje contradictorio de discursos y prácticas tanto médico-legales como político-culturales” (Di Prieto, 2021, p. 1), en donde las personas pueden clasificarse en un paradigma sexual binario sin ambigüedades (Lugones, 2017).

Es por ello que, en nuestra cultura, existe un gran peso político y una relevancia social en poder “encajar en la categoría de varón o mujer” (Fausto-Sterling, 2006, p. 47). Es importante mencionar que, cuando una persona nace con una genitalidad ininteligible (Fausto-Sterling, 2006), tanto para la medicina como para las ciencias jurídicas, los determinismos religiosos y pedagógicos, se busca ajustar esos cuerpos —quirúrgica u hormonalmente— a lo que se espera dentro de este sistema binario sexogénico. Así, se vulneran muchos derechos, que se producen y reproducen dentro de las instituciones, tales como la familia, los hospitales, entre

otras (Wayar, 2018). Este régimen binario instala, entonces, una cisnormatividad. En palabras de Radi y Pagani (2020), un:

Conjunto de expectativas generalizadas que estructuran las prácticas e instituciones sociales sobre el supuesto de que todas las personas cis -es decir que son personas que se identifican con el género que les fue asignado al nacer-, suponiendo una alienación entre las características físicas e identidad de género. (p. 8)

La heterosexualidad, como la define val flores (2016), es un régimen político que institucionaliza una forma única y legítima de vivir el deseo y los placeres; regula los modos de usos del cuerpo; moldea los afectos y emociones, así como también las prácticas pedagógicas; promueve y legitima todos los modos normativos de la experiencia de género (varón-mujer); y sostiene y designa una masculinidad y una femineidad que se imponen como modelo hegemónico de identidad sexual y de género. Forma parte, entonces, de una característica en la construcción colonial moderna del género, está determinada biológicamente y es, además, obligatoria (Lugones, 2017).

Para instituir este régimen heterosexual, se debe contar con una sexualidad privilegiada, natural e ideal que se produce desde la heteronormatividad (val flores, 2016; Britzman, 2016; Lopez Louro, 1999). Esta es una conceptualización acuñada para dar cuenta de cómo la heterosexualidad “se instituye en la sexualidad privilegiada porque pasa desapercibida como lenguaje básico sobre aspectos sociales y personales, se la percibe como un estado natural y se la proyecta como un logro individual o moral” (val flores, 2016, p. 18).

En palabras de Britzman (2016), la heteronormatividad se sostiene a través de tres mitos: es normal y natural (por lo que genera un temor a una relación con alguien homosexual); existe una edad para decidir (que excluye adolescencias e infancias); y las distintas identidades están separadas y son privadas. Estos mitos operan fuertemente en las instituciones estatales, ya sea las escuelas, familias, hospitales, etc., para “producir nociones normativas de la heterosexualidad como sexualidad estable y natural” (p. 47).

Esta norma definida y establecida por el sistema moderno colonial sexogenérico opera, entonces, por la presunción de que todas las personas deben ser varón o mujer, y heterosexuales. En palabras de Tlostanova (2017), existe un “significado patriarcal del género como biológico y heterosexual obligatoriamente” (p. 65).

Género(s) para una perspectiva en ESI

Heterosexualidad y binarismo son los regímenes por los cuales este sistema determina la norma socialmente aceptada para definir la construcción de las sexualidades. Todas sus dimensiones: identidad de géneros, orientación sexual, expresión de géneros, roles y estereotipos, serán definidas por esta norma.

La identidad de género se encuentra definida en el artículo N° 2 de la Ley N° 26.743 (2012), y se considera una “experiencia subjetiva” (Radi y Pagani, 2020, p. 5), que forma parte de las personas —no sólo de quienes se identifican con un género distinto al asignado al nacer— y de su propio proceso de construcción. No depende de las características físicas, del sexo asignado al nacer, ni de los datos que aparecen en los documentos de identidad, pero, para muchas instituciones estatales, aún hoy la identidad de género está “supedita a la encarnación de un determinado cuerpo sexuado” (Radi y Pagani, 2021, p. 5).

Es por ello que Wayar (2021) afirma que la identidad es una taxonomía hetero-producida, desde los discursos religiosos, médicos y jurídicos hegemónicos, y siempre debe ajustarse a la heteronorma y al binarismo. A pesar de esto, la identidad es una construcción dinámica, inestable y cambiante (Britzman, 2016; Amaya, 2017), ya que es moldeada por las redes de relaciones de poder de las sociedades y, por ende, tiene un “carácter fragmentado, inestable, dinámico y plural” (Lopes Louro, 1999, p. 3).

La orientación sexual se entiende como una atracción emocional, erótica, sexual o afectiva que se experimenta hacia otras personas. Se diferencia de la identidad de género ya que no comprende la dimensión de la autopercepción, sino de las elecciones de los vínculos sexoafectivos. Es una construcción inestable, cambiante y volátil, una relación social contradictoria e inacabada (Britzman, 2016). Pero, a pesar de la existencia de estas manifestaciones de orientación sexual, la heterosexualidad es el régimen instalado en las

sociedades actuales, en palabras de Lopes Louro (1999), una de las marcas más fuertes que busca la sociedad es fijar la heterosexualidad como obligatoria, natural, normal y universal.

Por expresión de géneros se entiende a la manifestación externa de los rasgos que permiten identificar a una persona como masculina o femenina, conforme a los patrones considerados propios de cada género, por una determinada sociedad, en un momento cultural e histórico determinado. Cuando cada persona nace —y a partir de la lectura de sus genitales externos, que determina si es varón o mujer—, se construye todo un entorno de significados y símbolos que van determinando qué es lo que debería ser masculino y femenino. Este proceso va moldeando las subjetividades de las personas (Morgade, 2016). Le Breton (2011) afirma que

Las características físicas y morales, los atributos asignados al sexo provienen de elecciones culturales y sociales y no de una inclinación natural que establecería de una vez y para siempre al hombre y a la mujer en un destino biológico. (p. 69)

Estos significados se encuadran en un sistema sexista, patriarcal y heteronormativo que imposibilita, en muchas situaciones, el desarrollo pleno personal y social. Amaya (2017) sostiene que ser varón y mujer son dramatizaciones de la carne que las han naturalizado, pero no son naturales. Existen, entonces, muchas tecnologías del género que van moldeando esta expresión: vestidos, puntillas, accesorios, maquillajes, modos de hablar, entre otras. En este sentido, Platero (2018) afirma que la ropa es un marcador del género y, cuando no se ajusta a la norma establecida, siempre recae una sanción social y muchas veces psiquiátricas, es decir que, cuando la norma se corrompe, “merecen un castigo no solo social sino propio de la violencia de Estado” (p. 59).

Por último, los roles y estereotipos de género forman parte de la expresión de género, de este sistema que demarca qué es lo femenino y qué lo masculino. Los roles son las acciones, funciones, expectativas y normas que las sociedades establecen sobre cómo se debe actuar y sentir cada persona en función al género asignado al nacer. Mientras que por estereotipos se entiende a las ideas, creencias y generalizaciones que forman parte de las cualidades y conductas que se espera de las personas. Aquí, Platero (2018) afirma que:

Las mujeres deben ser madres y esposas, heterosexuales, sumisas, humildes, soporte de las familias, no participar en los espacios públicos; los hombres deben ser las cabezas de familias, trabajadores, proveedores, masculinos, fuertes y jóvenes, y deben encabezar el poder en el Estado. (p. 60)

Es por todo ello que la enseñanza de estas dimensiones impacta de manera diferente en las personas, pero siempre produce y reproduce relaciones de poder dentro de un sistema “patriarcal/heterosexual/colonial/liberal/andro y adultocéntrico” (Di Prieto, 2021, 12). Este sistema se sostiene en las organizaciones donde esos significados se vehiculizan, se instalan con un grado de concreción que da sentido a lo que está instituido, aceptado, establecido y es, también, el escenario donde se cumplen los mandatos sociales.

En la universidad, en tanto institución social, se producen desarrollan y reproducen los significados y comportamientos, y se refuerza la vigencia de valores y creencias ligadas a la vida social de los grupos. La cultura institucional funciona como patrones de intercambio porque forman/consolida/tensiona una red de significados compartidos que generalmente no se cuestionan y se admiten como marcos útiles y presentes en los procesos de comunicación. Los significados se objetivan y forman la piel del contexto institucional y se asumen como imprescindibles e incuestionables por su carácter previo a la interpretación de los sujetos.

Por ello, es relevante indagar en los significados construidos en docentes y estudiantes respecto a la ESI con perspectiva de género(s), aun sabiendo que las universidades no están plenamente alcanzadas por la Ley N° 26.150 (como sí lo está la educación superior y la formación docente) y que la expresión “género” no aparece incluida en la ley y escasamente en los lineamientos curriculares de alcance nacional. Estos significados permitirían analizar algunas pistas en la función formadora de la universidad.

En el caso de esta política educativa en el terreno de la ESI, es importante identificar saberes y experiencias previas tanto acerca de qué es la educación sexual, sus alcances y las relaciones con experiencia personal, subjetiva, respecto de la sexualidad en docentes y estudiantes.

En este sentido, es importante pensar la enseñanza con perspectiva de género(s), para poder presentar, en términos relacionales, situaciones de conflicto y desigualdades —ancladas en las diferencias de géneros— para repensar relaciones de poder. Se plantea esta desde la categoría de género(s), pensado como “territorios espaciales potencialmente porosos y permeables (que configuran probablemente más de dos territorios), siendo cada uno de ellos capaces de sustentar ecologías de diferencias corporales complejas ricas y de rápida proliferación” (Di Pietro, 2021, p. 12). Esta permeabilidad de los géneros permite pensar en la existencia de posibles fugas y dispersiones, en la construcción de las diversas sexualidades de las personas.

Esta perspectiva se puede considerar como una puerta que se abre y muestra que todo lo aprendido tiene su lado reverso y distinto. Sirve para empezar a destrabar esos procesos que están naturalizados, poder mirar todos los contenidos desde esta dinámica relacional en relación con las desigualdades, de desnaturalizar (lo que se presenta como natural y construido), y entender que estas se encuentran ancladas en las diferencias de géneros.

Aspectos metodológicos

Para el desarrollo del trabajo, se decidió un abordaje de investigación cualitativa, en tanto que permite interpretar significados construidos, habilitar múltiples miradas y brinda la posibilidad de trabajar desde varios marcos de referencia. La investigación cualitativa “busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Alvarez y Jurgenson, 2003, p. 41). En este enfoque, “la interpretación del investigador acerca de lo que ve, oye y comprende” (Batthyány y Cabrera, 2011, p. 79) ocupa un lugar central.

Para la construcción de datos, se trabajó con entrevistas a docentes, encuestas de opinión y entrevistas grupales a estudiantes, que participaron del campo de la formación docente en el período 2021-2022; y análisis de fuentes documentales tales como planes, programas y propuestas de enseñanza, como trabajos prácticos y legislaciones vigentes. En esta oportunidad, se focalizarán las voces de estudiantes, que han sido recuperadas en diferentes momentos. Las encuestas se han planificado en tanto instrumento exploratorio a fin de identificar significados y sentidos en relación con la Ley N° 26.150 de ESI y Ley N° 26.734 de Identidad de Género; temas, espacios y actividades con relación a la ESI trabajadas en la universidad (preguntas cerradas); sexualidades y corporeidades, temas/modalidades del abordaje de ESI en relación con el futuro trabajo docente (preguntas abiertas y dibujos); e identidad, orientación y expresión de género (consignas de frases incompletas y organización de una historia a partir de imágenes). Si bien es un instrumento de investigación cuantitativa, su implementación se ha puesto al servicio del diseño cualitativo que busca la interpretación de los significados en ESI de lxs estudiantes.

Se administraron grupalmente, porque resultó más fácil de obtener que otras metodologías cuando se busca hallar una vasta información de muchxs estudiantes en tiempo de cursadas y se han complementado con el resto de las herramientas metodológicas. Al ser la población total de las cátedras, se pudo solicitar opinión a lxs estudiantes presentes; se realizaron en los mismos horarios y aulas en las que cursaban y de manera anónima, con su autorización.

Las entrevistas grupales (Taylor y Bogdan, 1992) son conversaciones colectivas (Denzin, 2015), y constituyen formaciones únicas y complejas que han permitido la comprensión y el trabajo sobre ESI con perspectiva de género(s) y campo de la formación docente universitaria a fin de indagar significados construidos en ese proceso. La importancia de su uso radica, en palabras de Flick (2013), en que no solo permiten el análisis de las declaraciones e informes sobre las experiencias y los acontecimientos que se relatan, sino también del contexto interactivo en que se producen. Se dialoga a partir del conocimiento de la Ley ESI, las propias concepciones de ESI y las trayectorias formativas para identificar actividades curriculares e institucionales, contenidos. La conversación puso en centro también la indagación en relación con sexualidad, cuerpos, expresión e identidad de géneros, orientación, racismo, dimensiones interseccionales, todas vinculadas a abordajes en DD. HH. y ESI.

Los grupos se organizaron con el fin de ampliar, contraponer las respuestas ofrecidas en las encuestas. A diferencia del dato documental, se buscó el encuentro cara a cara de un grupo de estudiantes, sus respuestas,

puntos de vista, con el fin de recolectar sus propios relatos más ricos en ejemplos, vivencias, dificultades y deseos. Se trató de un proceso intersubjetivo, donde se exploró de manera multidimensional, para acceder a la cultura de lxs convocadxs a la entrevista grupal y producir discursos (Barragán, 1993). Se planificaron en el departamento de formación docente, en una amplia mesa que permitió circular la palabra (con un tiempo de trabajo de aproximadamente tres horas). Esto permitió generar información, en tiempos breves, de miradas distintas a las observaciones individuales, dando lugar a interpretaciones complejas, confrontativas, resistentes, potentes de los aprendizajes realizados y las vivencias experimentadas, fortaleciendo una práctica compartida. Ayudó a entender de manera situada, local, las experiencias vividas con relación a la ESI, los miedos, la incertidumbre, las ausencias, las críticas, las posibilidades.

Voces de estudiantes

De la lectura realizada de los datos que se fueron recuperando de las voces de lxs estudiantes, relacionada al conocimiento que se tiene de la Ley N° 26.150 de ESI, en las encuestas de opinión y en la entrevista grupal, puede observarse que, si bien afirman conocer esta política pública, al consultarles por apartados específicos (destinatarixs, niveles y gestión que alcanza), así como también por formas en las que se institucionaliza (materiales, lineamientos curriculares), existen evidencias de que desconocen lo que esta política pública prescribe.

Por otro lado, en relación con los significados acerca de las sexualidades, puede decirse que la mayoría de lxs estudiantes parte de concepciones que se enmarcan en modelos biologicistas, biomédicos y moralizantes (Morgade, 2006). Estos significados instalados permiten sostener que existen reproducciones del sistema colonial moderno sexogenérico, que determinan regímenes dualistas, normativos, eurocéntricos y hegemónicos (Di Pietro, 2021). Otra de las lecturas que puede desprenderse de lo indagado en este sentido es que, partiendo de entender a las sexualidades desde lo biológico, las/os/es estudiantes no advierten que es una construcción en proceso, que implica varias dimensiones que se intersectan y que forman parte de las experiencias y vivencias de las personas. Es aquí donde el estudiantado construyen significados que se van definiendo en referencia a la identidad y expresión de género, y la orientación sexual, y que funcionan determinantes de los otros.

Por otro lado, al ser consultadxs por propuestas, espacios donde trabajan la ESI, en su mayoría, sostienen que “charlas a cargo de especialistas” y “asignaturas” son los espacios que predominan; mientras que “explicación a cargo de un/a docente o especialista” es la propuesta que lidera. En los temas, existen selecciones desiguales en cuanto al trabajo que se les presenta. Un alto porcentaje se concentra en temáticas más binarias y heterosexuales (métodos anticonceptivos, formación de prejuicios y estereotipos), mientras las que tratan acerca de temas que se encuentran por fuera de los saberes hegemónicos ya instalados (travesticidio, infancias trans, identidad de género) son las menos trabajadas. A esto se le suma que lxs estudiantes, en la entrevista grupal, aseguran que los temas que han trabajado de ESI los presentaron mayoritariamente en las actividades curriculares del campo de la formación docente y campo de las prácticas (Facultad de Ciencias Humanas), y no así en las actividades curriculares disciplinarias de cada carrera.

Otro grupo de consignas que se les presentó, tanto en las encuestas de opinión como en la entrevista grupal, fue la posibilidad de que dibujen cuerpos diversos que conocen, y, por otro lado, que observen seis fotos de personas (todas ellxs militantes feministas y transfeministas) y que pudieran seleccionar al menos dos de ellas y construir una historia, donde se priorice tener en cuenta los rasgos identitarios de estas.

Respecto a la consigna del dibujo, más de la mitad del estudiantado no realizaron dibujos y, dentro de quiénes lo hicieron, se presentaron diversidades, pero se pueden marcar elementos comunes: cuerpos desnudos —enfocados en la genitalidad—, a modo de ejemplo: penes, vulvas, combinación de penes con senos; cuerpos que están cargados de símbolos que pueden leerse desde la expresión de género binaria, a modo de ejemplo: gorras para los varones, polleras, vestidos, tacos para mujeres; cuerpos que presentan disfuncionalidad, que son niñxs (no hay personas adultas); cuerpos con sobrepeso y cuerpos gestantes, que son mujeres cisgéneros; cuerpos representados de manera muy esquemática, muy simples, compuestos por líneas y curvas; cuerpos disidentes acompañando con la palabra trans o intersex; cuerpos ajustados a los patrones de bellezas instalados

socialmente, a modo de ejemplo: delgadas/os/es, musculosas/os/es, con senos protuberantes, etc. Algunos ejemplos son:

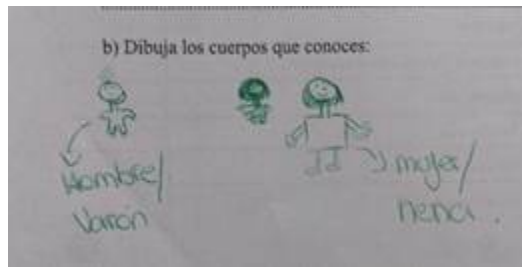


Imagen 1

Cuerpos binarios (escribe hombre/varón y mujer/nena) desde la expresión de género (EQPi 6)



Imagen 2

Cuerpos binarios desde la genitalidad, y ajustados a los patrones de bellezas (EMPi7)

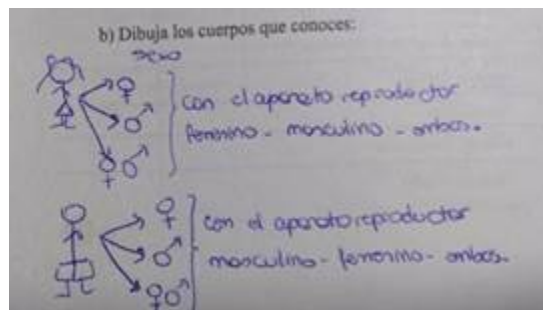


Imagen 3

Cuerpos de manera esquemática, con una explicación del modelo biologicista (ECBPi 9)

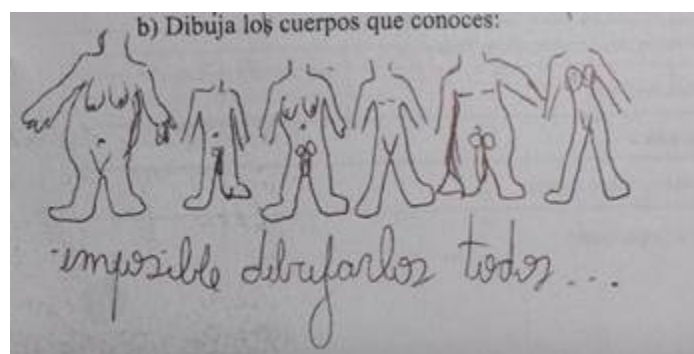


Imagen 4

Cuerpos diversos desde la genitalidad y las formas (HLPi 5)



Imagen 5

Cuerpos binarios genitalidad, enmarcados en los patrones de bellezas (HHPi2)

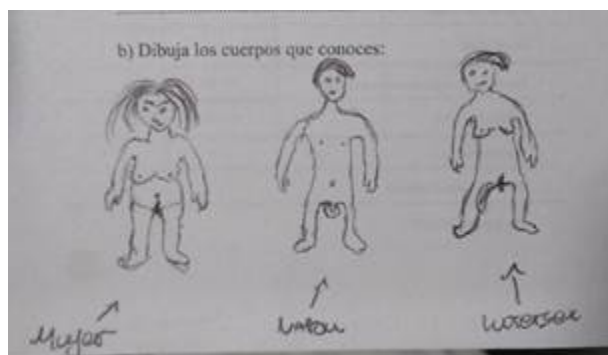


Imagen 6

Cuerpos representados desde la genitalidad (nombra que dibuja) (ECD2)

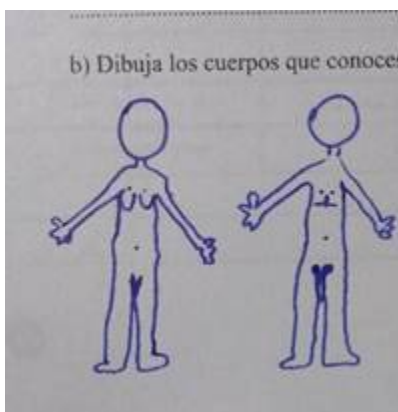


Imagen 7

Cuerpos binarios desde la genitalidad modelo biologicista (EFD 1)

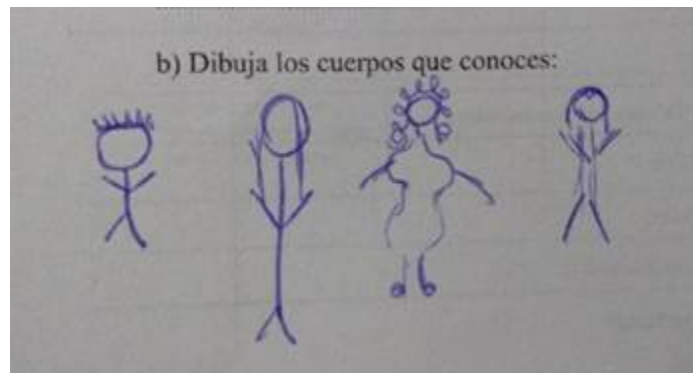


Imagen 8

Cuerpos representados muy esquemáticos, expresión de género (focalizados en el pelo) y un cuerpo gordx mujer (EMD5)

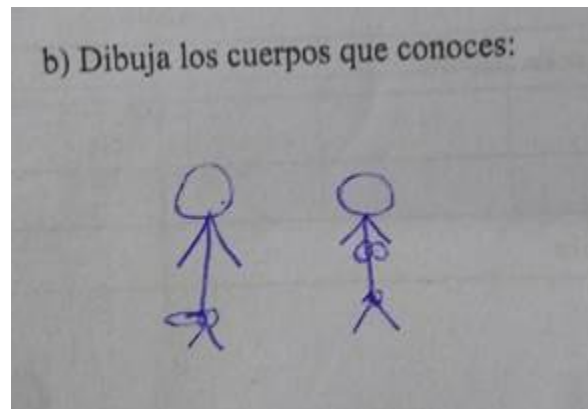


Imagen 9

Cuerpos representados muy esquemáticos binarios genitalidad (HIPo3)

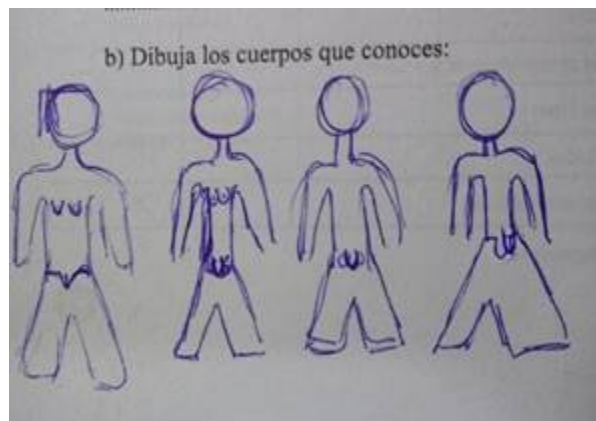


Imagen 10

Cuerpos diversos desde la genitalidad (HIPo 8)



Imagen 11

Diversidad corporal obesidad mujer disfuncionalidades nene (HIPO10)



Imagen 12

Cuerpos diversos expresión binaria (HGPO2)

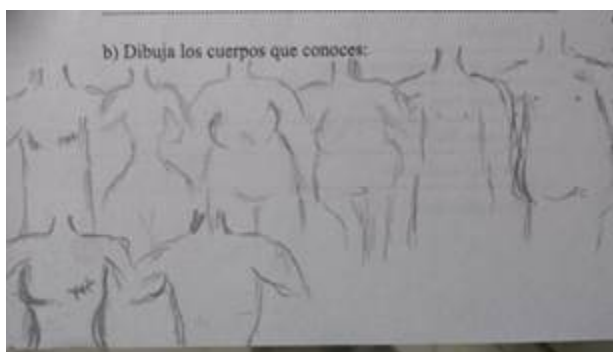


Imagen 13

Cuerpos diversos corporales (con algunos signos de intervenciones quirúrgicamente extracción de mama) (ECBPO4)

En los cuerpos representados, se puede advertir que existen símbolos que construyen significados de qué es ser femenino y masculino —sólo en los casos donde se intenta representar otro cuerpo disidente lo mencionan—. Esto se debe a que, en general, los dibujan desde la genitalidad o la expresión de género, estableciendo las diferenciaciones dentro de los dualismos binarios.

En este sentido, estos significados representados en los cuerpos son producto de construcciones sociales e históricas (Morgade, 2016), es por ello que “ganan sentido socialmente” (Lopes Louro, 1999) y definen los posibles géneros que deben tener, los deseos y placeres que pueden experimentar, las formas de expresión a las que deben ajustarse, etc. Es a través del cuerpo que se materializa la existencia, y está formado por una red compleja donde se entranan significados de géneros, etarios, étnicos, culturales, espirituales, entre otros.

Estos cuerpos presentan significados hegemónicos que se enmarcan en los dos regímenes que forman parte del sistema moderno colonial sexogenérico. Por un lado, el binarismo que aporta un modelo biologicista de definición clara, anatómica y ontológica entre cuerpos femeninos (mujeres-vulvas) y cuerpos masculinos (varones-penes), siendo estos últimos los de mayor jerarquía. Esta definición biológica —a partir de la lectura de los genitales externos— determina cuáles son los cuerpos normales y naturales, y, por ende, qué implica ser masculino y femenino en las sociedades occidentales.

Por otro lado, la heterosexualidad como régimen político institucionaliza formas únicas de vivir los placeres, promueve y legitima todos los modos normativos de la experiencia de género (varón-mujer), sostiene y designa una masculinidad y femineidad que impone como modelo hegemónico de identidad (val flores, 2016). Ambos forman parte de la “expresión más profunda y duradera de la dominación colonial” (Lugones, 2017, p.18).

En relación con la consigna de observar, seleccionar dos personas y construir la historia, los datos obtenidos se vinculan con la consigna anterior, ya que más de la mitad de estudiantes no realizaron historias. Cabe remarcar que, para quienes las hicieron, los rasgos identitarios que predominaron fueron: varón cisgénero (Imagen 6); mujer tras/travesti/no binaria (Imagen 3); los nombres de las personas definen un género dentro del binarismo; las historias eran construidas con roles, estereotipos y orientación sexual encuadrados en una sexualidad normada —a modo de ejemplo, la Imagen 6 era definido varón, padre, profesional, heterosexual—, sólo en algunos casos la Imagen 2 era considerada una mujer de descendencia indígena y la Imagen 4 era madre.

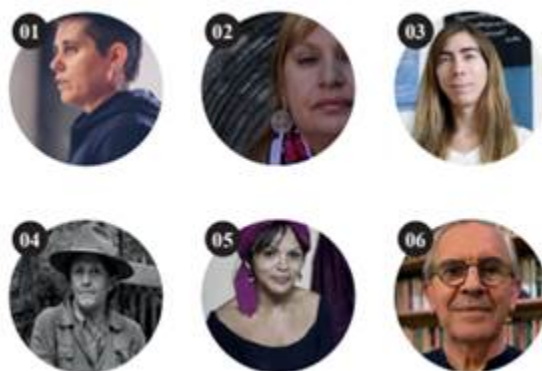


Imagen 14
Imágenes en la encuesta

En este sentido, de ambos dispositivos que se llevaron a cabo, se advierten ausencias en las historias diseñadas: en la mayoría de los casos, los rasgos que predominan son la identidad y expresión de género, y la orientación sexual; a modo de ejemplo, si son personas disidentes en las historias, el rechazo y las violencias son las situaciones de vida que experimentan; si son varones cisgéneros, son, además, heterosexuales; si son mujeres cisgéneros, son madres; entre otras.

En algunas de las consignas que se propusieron —tanto en las encuestas como en la entrevista grupal a estudiantes—, se presentaron altos porcentajes de no respuesta, y silencios o no dichos; esto no significa que no existen significados instalados en relación con una enseñanza de ESI con perspectiva de género(s), sino que los que están se encuadran en regímenes binarios y heterosexuales que sostienen al sistema.

Para seguir pensando

Las primeras consideraciones que se fueron formando es que existen significados construidos con relación a la enseñanza de la ESI con perspectiva de género(s) y que es fundamental indagar en ellos por las vacancias y contradicciones. A los fines se sigue en la recuperación de los significados que se encuentran instalados en el campo de la formación docente, para realizar propuestas y generar posibilidades de desaprender lo que está

aprendido, se debe poder alcanzar un giro epistémico con relación a cómo se entiende a las sexualidades y las dimensiones que las integran, aspectos que han sido abordados en este estudio.

Para ello, es importante pensar la enseñanza de la ESI con perspectiva de género(s), para poder presentar, en términos relacionales, situaciones de conflicto y desigualdades ancladas en las diferencias de género(s), para repensar relaciones de poder. Esta categoría de género(s) permite establecer una permeabilidad que configura la existencia de posibles fugas y dispersiones en la construcción de las diversas sexualidades de las personas. Esta perspectiva se convierte en el lado reverso y distinto de lo aprendido, por ende, es que la que permite desandar los significados instalados.

A partir de aquí, se generan nuevos interrogantes, por ejemplo: ¿cómo profundizar las miradas interseccionales en las propuestas de enseñanzas presentadas?; ¿cómo poner en valor la importancia de la revisión de los propios saberes aprendidos y naturalizados de docentes y estudiantes?; ¿qué trabajos o propuestas se podrían llevar a cabo entre las actividades curriculares del campo de la formación docente?; ¿se podrían generar encuentros entre estas actividades curriculares para realizar modificaciones en los programas que persigan una línea de acción conjunta?



ST, tiza pastel y microfibra sobre papel. Manuel Rivas Bonjour

Referencias bibliográficas

- Amaya, M. (2017, 10 de octubre). ¿Qué es lo natural? [Entrevista]. Córdoba, Argentina.
- Boccardi, F. (2018). Formación docente continúa en educación sexual en la ciudad de Córdoba. Un abordaje de los discursos de “educación sexual integral” que circulan en los ámbitos de formación de los docentes en ejercicio [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Córdoba.
- Bolla, L. y Rocha, M. M. (2021). Género en la formación universitaria: re-tejiendo el hiño violeta en la UNLP. Trayectorias universitarias, 7(13).
- Bonder, G. (2020). Globalización y género. Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas. <http://prigepp.org>
- Bourdieu, P. (1999). La miseria del mundo. Akal.
- Britzman, D. (2016). ¿Qué es esa cosa llamada amor? En Pedagogías Transgresoras (pp. 31-65). Bocavulvaria.
- Britzman, D. (2016). Curiosidad, sexualidad, curriculum. En Pedagogías Transgresoras (pp. 66-98). Bocavulvaria.
- Buedo, P. y Salas Mpedica, M. (2018). Contendios académicos con perspectiva de género en las carreras de la Universidad Nacional del Dur: una tarea pendiente. Revista Universidades, (77), 7-15.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2017). El arte y la práctica de la investigación, la evaluación y la presentación. Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Gedisa.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2015). Métodos de recolección y análisis de datos. Gedisa.
- DiPietro, P. J. (2021). Género, Transgénero y Postgénero en las Políticas del Cuerpo y las Disidencias en las Américas Latinas. Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas. <http://prigepp.org>
- Espinosa, Y. y Rodríguez, C. (2021). Documentar el sistema moderno/colonial de género y sus efectos: el caso de Los Mercedes, una comunidad descendiente de cimarrones en el Caribe Hispano. Sociocriticism, XXXV(2), 1-25.
- Etchegaray, M. (2020). La enseñanza de la ESI como puerta de entrada: Relatos de experiencias áulicas en escuelas secundarias [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Faur, E. (2007). Derechos de niños, niñas y adolescentes, desafío para docentes. La educación en sexualidad. ATE DIVERSA, 26-29.
- Filck, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Morata.
- Flores, v. (2016). Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño. En Pedagogías Transgresoras (pp. 13-30). Bocavulvaria.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. Tabula Rasa, 14, 341-355.
- Grotz, E., Plaza, M. V., González del Cerro, C., González Galli, L. y Di Marino, L. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. Ciência & Educação, 26, 1-17.
- Hooks, b. (2016). Eros, erotismo y proceso pedagógico. En Pedagogías Transgresoras (pp. 1-12). Bocavulvaria.
- Kvale, S. (2011). Las entrevistas en investigación cualitativa. Morata.

- Kvale, S. (2015). Las entrevistas en la investigación cualitativa. Morata.
- Le Breton, D. (2011). La sociología del cuerpo. Nueva Visión.
- Ley N° 25.673. Programa Nacional de Salud Sexual. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 30 de octubre de 2002.
- Ley N° 25.929. Protección del embarazo y recién nacido. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 21 de septiembre de 2004.
- Ley N° 26.061. Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 26 de octubre de 2005.
- Ley N° 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 24 de octubre de 2006.
- Ley N° 26.485. Protección Integral de las Mujeres. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 14 de abril de 2009.
- Ley N° 26.618. Matrimonio Civil. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 15 de julio de 2010.
- Ley N° 26.842. Prevención y Sanción de la Trata de personas y Asistencia a sus víctimas. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 27 de diciembre de 2012.
- Ley N° 27.234. Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 4 de enero de 2016.
- Ley N° 27.499. Ley Micaela. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 10 de enero de 2019.
- Ley N° 27.610. Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 15 de enero de 2021.
- Ley N° 26.743. Identidad de género. Boletín oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 23 de mayo de 2012.
- Lopes Louro, G. (Comp.). (1999). O corpo educado. Pedagogías da sexualidade. Autentica.
- Malnis Lauro, S. (2018). Posiciones docentes frente a la ESI. Algunos desafíos para la capacitación continua. Socio Debate Revista de Ciencias Sociales, 7, 1-26.
- Mamani, C. (2020). Más allá de la interseccionalidad. Ts. Territorios- Revista de trabajo social, 4, 251-259.
- Merchán, C. y Fink, N. (Comps.). (2016). #NI UNA MENOS DESDE LOS PRIMEROS AÑOS Educación en género para infancias libres. CHIRIMBOTE.
- Mignolo, W. (Comp.). (2017). Género y descolonialidad. Del signo.
- Ministerio de Educación y Consejo Federal de educación (2008). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001659.pdf>
- Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades Educativas N° 184.
- Morgade, G. (2016). Educación sexual integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula. Homo Sapiens.
- Morgade, G., Fainsod, P., Baez J. y Grotz, E. (2018). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En P. Rojo y V. Jardon, Los enfoques de género en las universidades. Comité de Género de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo.
- ONU MUJERES. (2015). La hora de la igualdad sustantiva, participación política de las mujeres en América Latina y el Caribe Hispano. https://oig.cepal.org/sites/default/files/la_hora_de_la_igualdad_sustantiva_180915_2.compressed.pdf

- Platero, L. (2018). Disidentes de género. La nueva generación. Con tinta me tienes.
- Plaza, M. (2015). Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata.
- Radi, B. y Pagani, C. (2021). ¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías. PRAXIS educativa, 25, 1-12.
- Radi, B. y Pérez, M. (2014). Diversidades sexo-genéricas en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas.
- Radi, B. y Sardá- Chandiramani, A. (2016). Travesticio/ transfemicidio: Coordinadas para pensar los crímenes de travestis y mujeres trans en Argentina. Publicación en el Boletín del Observatorio de Género.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Paidós.
- Sterling, A. F. (2006). Aquel sexo que prevaleciere. En Cuerpos Sexuados: La política de género y la construcción de la sexualidad. Melusina.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.
- Tomasini, M. (2019). La educación sexual en disputa. Desafíos para las escuelas en un escenario de transformación social y cultural. Educación, formación e investigación, 5(8), 137-156.
- Vacca, L. y Coppolecchia, F. (2012). Una crítica feminista al derecho a partir de la noción de biopoder de Foucault. Páginas de Filosofía, 16, 60-75.
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexiones metodológicas y práctica profesional. Síntesis.
- Wayar, M. (2018). Travesti/Una Teoría lo suficientemente buena. Muchas nueces.
- Wayar, M. (2021, 15 de octubre). Hermenéutica Travesti para una ESI centrada en infancias [conferencia]. Córdoba, Argentina.
- Zemaitis, S. (2021). Historia de la educación sexual en la Argentina contemporánea. Discursos, agentes y experiencias en torno a un significante en disputa (1960-1997) [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de La Plata.



Disponible en:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153179275011>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la
academia

Valeria Alfageme Balza

**ESI con perspectiva de género(s) en la Formación Docente
Universitaria: voces de estudiantes de los profesados
universitarios**

**ESI with a gender perspective in University Teacher
Training: voices of students of university teaching staff**
**ESI com perspectiva de gênero na formação de
professores universitários: vozes de estudantes de
professores universitários**

Praxis Educativa (Arg)

vol. 28, núm. 3, p. 1 - 19, 2024

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

iceii@humanas.unlpam.edu.ar

ISSN: 0328-9702

ISSN-E: 2313-934X

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280311>



CC BY-NC-SA 4.0 LEGAL CODE

**Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-
CompartirIgual 4.0 Internacional.**