

La transversalización de la Educación Sexual Integral en la formación docente universitaria de artes

MALNIS LAURO, Soledad Agustina / IICE, FFyL, UBA - malnis.soledad@gmail.com

Eje: Formación y trabajo docente Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Educación Sexual Integral – Formación docente universitaria – Artes – Currículum explícito – Transversalidad

› **Resumen**

A más de 15 años de su establecimiento como política pública, la Educación Sexual Integral (ESI) aún enfrenta una fuerte barrera para su incorporación en los profesorados universitarios. Esta ponencia presenta resultados parciales de la investigación llevada a cabo en el marco de mi tesis de doctorado que se propone indagar los aspectos pedagógicos y epistemológicos que adopta la ESI en la formación docente universitaria, específicamente en el campo de las artes. En esta línea, el proyecto tiene por objetivo general analizar alguna propuesta curricular de ESI ofrecida para profesorados universitarios en artes del área Metropolitana.

El diseño propuesto se centra en un estudio *en caso* (Rockwell, 1985) y es abordado desde un enfoque metodológico que se nutre de la tradición originada en la “teoría fundamentada” (Glaser y Strauss, 1967) y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía educativa (Rockwell, 1987). Se propone, entonces, considerar el desarrollo de la instancia curricular tomando en cuenta también las voces de lxs actorxs involucradxs y, su contexto institucional y social más amplio. Actualmente la investigación se encuentra en proceso de construcción del corpus empírico y de análisis de algunos datos ya procesados.

En este sentido, aquí se presentarán los resultados obtenidos en torno a una de las líneas de la investigación que gira en torno a las estrategias de transversalización de la ESI en las diversas instancias curriculares de la formación docente. Para ello se analizaron las programaciones de las materias de la formación pedagógica de los profesorados de artes de una universidad del área metropolitana, tanto mediante una lectura cualitativa como a través de la cuantificación de

algunas variables construidas para este fin. Los hallazgos iniciales sobre esta dimensión dan cuenta de una conformación exigua y fragmentaria.

› **Introducción**

A fines de 2006, en Argentina, se sancionó la ley de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI) que, en tanto política pública, marcó tres giros en la historia nacional de la educación sexual (Baez, 2021): uno político, en la medida que estableció a la ESI como derecho de todos los educandos; otro epistemológico, al conceptualizar a la educación sexual en tanto integral como aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos; y otro pedagógico, que propone que la ESI no sólo se despliegue en términos de un espacio pedagógico específico, sino también de manera transversal, tanto curricular como institucionalmente. Sobre esta base, el PNEI construyó los pilares sobre los que se iría asentando el enfoque de la ESI, luego conocidos como los 5 ejes de la ESI y reglamentados en la resolución en torno a sus núcleos prioritarios de aprendizaje del Consejo Federal de Educación (CFE) n° 340/18: garantizar la equidad de género, respetar la diversidad, ejercer nuestros derechos, valorar la afectividad y, cuidar el cuerpo y la salud.

Progresivamente y no sin dificultades, las políticas educativas fueron abriendo espacios a la consolidación de la ESI en los ámbitos educativos a través de diversas acciones, normativas y reglamentaciones, entramadas en un plexo legal más amplio que habilitó y potenció su implementación. Sin embargo, ésta no tuvo lugar en todas las instituciones ni jurisdicciones de igual manera, hecho que da cuenta de un mapa muy heterogéneo. Considerando puntualmente la formación docente, esta situación muestra una clara fragmentación en principio al considerar instituciones superiores no universitarias y universitarias, fundamentalmente debido a los órganos de incumbencia de definición de sus planes de estudio. Mientras para el caso de los Institutos Superiores de Formación Docente corresponde al CFE establecer los lineamientos básicos y a cada jurisdicción elaborar los diseños curriculares, para el caso de las universidades, estas funciones quedan en manos de los organismos de coordinación y sus órganos colegiados, respectivamente.

En este sentido, es de destacar que aunque se observan diversas experiencias de transversalización de la perspectiva de género tanto institucional como curricularmente en varias

instituciones universitarias, hasta el momento sólo una universidad nacional, perteneciente al área metropolitana y vinculada al campo artístico, ha incorporado la ESI como espacio específico para la formación docente.

En esta institución se desarrolla mi tesis de doctorado que se propone indagar los aspectos pedagógicos y epistemológicos que adopta la ESI en la formación docente universitaria, específicamente en el campo de las artes, y tiene por objetivo general analizar alguna propuesta curricular de ESI ofrecida para profesorados universitarios en artes del área Metropolitana. En este sentido, una de las líneas de la investigación gira en torno a las estrategias de transversalización de la ESI en las diversas instancias curriculares de la formación docente. De este modo, la propuesta aquí es analizar las articulaciones con la ESI que realizan las instancias curriculares vinculadas a la formación pedagógica de los profesorados e interpretar los sentidos allí construidos en torno a la ESI.

› **Metodología**

Considerando lo mencionado, el diseño propuesto para la investigación se centra en un estudio *en caso* (Rockwell, 1985) y es abordado desde un enfoque metodológico que se nutre de la tradición originada en la “teoría fundamentada” (Glaser y Strauss, 1967) y los desarrollos del interpretativismo en la etnografía educativa (Rockwell, 1987). Se propone, entonces, analizar los aspectos pedagógicos y epistemológicos de la ESI en la formación docente universitaria en el campo artístico considerando no sólo el desarrollo de la instancia curricular sino tomando en cuenta también las voces de lxs actorxs involucradxs y, su contexto institucional y social más amplio.

Por su parte, la instancia de indagación particular que se considera en este trabajo se sirvió del análisis documental de 23 de las 24 programaciones de las instancias curriculares ofrecidas por la unidad académica vinculada a la formación docente¹. Este momento consistió en una lectura general y cualitativa de los programas y en la construcción de algunos datos cuantitativos que

¹ Una de las programaciones aún no se encontraba disponible en el área encargada de recopilar los programas y otras 14 instancias curriculares de la formación docente específicas de los diversos lenguajes son dictadas por las unidades académicas respectivas -esto no ocurre para el caso de los dos niveles de la didáctica de las artes visuales que es el lenguaje más multitudinario y se dictan en la unidad académica específica de la formación docente-.

pudieran dar cuenta de la transversalización del enfoque de la ESI en ellos. En esta línea, se abordaron tres dimensiones:

- 1) por un lado, la conformación de las cátedras, considerando el sexogénero de sus integrantes -varones, mujeres y disidencias²- y los cargos docentes -titular, asociadx, adjuntx, jefx de trabajos prácticos, ayudante y adscriptx-;
- 2) por otro, la conformación de la bibliografía y materiales³ obligatorios y optativos/complementarios/ampliatorios/generales en dos sentidos: una línea que considera las autorías de los recursos en términos sexogenéricos -varones, mujeres y disidencias- y otra, referida a la vinculación de los textos y materiales ofrecidos en torno a diferentes campos⁴ -sean estos específicamente vinculados a la disciplina de base de la materia o a disciplinas que colaboran a contextualizar aspectos de esta, o bien estén relacionados con los diversos lenguajes artísticos o comprometan al campo pedagógico, o, finalmente, se encuentren vinculados a temáticas de género o sexualidades-;
- 3) finalmente, la referencia a ciertas palabras consideradas clave en el marco del enfoque de la ESI -género/s, sexual/es/sexualidad/es, feminismo/s/queer, mujer/es/femenino/a/s, disidencia/diversidad/trans/LGBTTTIA+, cuerpo/s, eros/erotismo/placer/es/pasión/es/deseo/s/emoción/es/afecto/s/sensibilidad/es- en los diferentes ítems de los programas -fundamentos, propósitos y objetivos, temas/contenidos.

² Tanto para el caso de lxs integrantes de cátedra como de lxs autorxs, la identificación del sexogénero se basó en la referencia tradicional de los nombres y en su conocimiento más o menos público.

³ Fueron considerados aquí también recursos audiovisuales en formato de conferencias, paneles, disertaciones realizadas por académicxs.

⁴ Este reconocimiento se realizó sobre la base de los títulos de los materiales.

› ***El estudio en caso, algunos resultados***

La institución

La universidad en la que se despliega la investigación está conformada por nueve unidades académicas y ofrece ocho profesorado de artes en diversos lenguajes y con diferentes orientaciones. Todos ellos poseen un tramo de sus formaciones que comparten con las licenciaturas en las unidades académicas de los lenguajes específicos y otro, que se desarrolla en una unidad académica puntual que se focaliza en la formación docente. Sin embargo, algunos profesorado cuentan con algunas materias pedagógicas particulares de sus lenguajes que se dictan en las unidades académicas de cada uno de ellos.

En 2017 la institución aprobó la modificación de los planes de estudio de sus profesorado e incorporó en ellos la materia *ESI con perspectiva de género* como espacio específico, bajo la incumbencia de la unidad académica vinculada a la formación docente. Todos los profesorado son de cinco años de duración y esta unidad curricular está planificada para ser cursada en segundo año. Por su parte, los planes se adecuan a los lineamientos para la formación docente establecidos en la Resolución del Consejo Interuniversitario Nacional C.E. n° 787/12 y/o en la Resolución del CFE n° 24/07 y sus modificatorias, según surge de las resoluciones de su aprobación. En esta línea, todos cuentan con una carga horaria de entre 2900 y 3500 hs., repartida entre un 22,02 y un 25,67% en el Campo de la Formación General y Pedagógica, entre un 13,40 y un 21,95% en el Campo de la Formación en las Práctica Profesionales y entre un 54,63 y un 63,76% en el Campo de la Formación Específica.

La ESI en los programas

Las primeras lecturas cualitativas de las programaciones permitieron observar que sólo en una de ellas se hacer referencia explícita a la ESI. Allí se proponen tres escenarios para que lxs estudiantes aborden durante la cursada. En el primero de ellos, “la propuesta intentará que resuelvan (en equipo), el análisis de una de las experiencias pedagógicas de docentes en el sistema educativo formal, entre las pueden elegir solo una”. Entre las cuatro que se ofrecen, una refiere a “una experiencia de enseñanza desde las artes plásticas en el nivel primario en el marco de experiencias con las ESI”. Sin embargo, la propuesta no desarrolla contenidos en torno a la ESI ni posee bibliografía relacionada. Por su parte, en otra de las programaciones se observa una

concentración de temáticas relacionadas con los vínculos que se establecen entre sexo/género, arte y activismo en la segunda mitad de la última unidad, aunque el programa en su conjunto se encuentra atravesado por una perspectiva decolonial, la puesta en tensión de la idea de "otredad" y está escrito en lenguaje no binario -el único, aunque varios tienen rastros de lenguaje *no sexista*-. A su vez, una tercera programación refiere que la "asignatura considera pertinente profundizar el trabajo en la construcción del rol docente y las prácticas artístico - educativas desde la perspectiva del respeto a la diversidad y la perspectiva de género" y que por ello se prestará atención a "estos aspectos en la dimensión de la comunicación en el aula, la coordinación de la tarea grupal y sobre todo en las propias propuestas artísticas de aula y su reflexión y análisis estético, expresivo y discursivo". Finalmente, en una última programación se esboza a modo de subtema de una unidad "el rol simbólico de la mujer" con alguna referencia bibliográfica sobre ello, que no llega a estar enunciada en calidad de texto, sino como "notas y apuntes sobre el Rol de la Mujer en las culturas originarias (varios)". Este primer análisis da cuenta de que en menos del 20% de los programas abordados se considera un abordaje cercano al enfoque propuesto por la ESI.

Al considerar el análisis de los datos cuantitativos, en relación con la conformación de las cátedras, como puede observarse en la tabla 1, para cada uno de los claustros docentes -auxiliares y profesores- la proporción de mujeres aumenta al disminuir el cargo, aumentando más aún en el caso de las adscripciones.

Por su parte, en relación con el análisis de las autorías de la bibliografía y materiales sugeridos por las cátedras, al analizar la tabla 2 se observa para el caso del material obligatorio una preponderancia de autores varones en los recursos vinculados a todos los campos, salvo en aquellos que comprometen al campo pedagógico. Por su parte, para el caso del material optativo/complementario/general/ampliatorio, la predominancia también se advierte en las autorías de los recursos que involucran este campo.

A su vez, al analizar la cantidad de materiales sugeridos por las cátedras considerando su campo disciplinar de incumbencia, puede observarse en la tabla 3 que la primera minoría corresponde a recursos vinculados al campo pedagógico tanto en el caso de los materiales obligatorios como en el de los optativos/complementarios/generales/ampliatorios -aunque menor para los primeros-. En el caso de la bibliografía obligatoria, le sigue en peso el material vinculado a los campos disciplinares propios de las materias o que complementan sus perspectivas, y la tercera minoría

está representada por textos vinculados a los campos pedagógico y artístico. Esta relación se invierte para el caso de los recursos optativos/complementarios/generales/ampliatorios, aunque no en iguales proporciones. En ambos casos, la cuarta minoría está representada por los materiales propiamente artísticos. Finalmente, una mención particular merece el escaso 1,5% de representación que tienen los textos sobre temáticas vinculadas al género, las sexualidades, en la bibliografía obligatoria, que llega a ser nula en la optativa/complementaria/general/ampliatoria.

Por último, en lo que refiere a las menciones de las palabras consideradas clave en el marco del enfoque de la ESI, puede observarse siguiendo la tabla 4, que el grupo de palabras más referido fue “disidencia/diversidad/trans/LGBTTTIA+”. Sin embargo, cabe aclarar aquí que las menciones se concentraron mayoritariamente en el término diversidad. Esta diversidad que consideran la mayoría de las programaciones es una diversidad que, aunque valorada, es enunciada como inherente al ser humanx, sin realizar especificaciones en la mayoría de los casos, muy vinculada al paradigma de la inclusión. Eventualmente se refiere a la diversidad funcional o cultural o etaria o más ligada a las desigualdades. Sólo en dos oportunidades el término mencionado es disidencia y esto ocurre en el segundo de los programas referido previamente. El término que sigue en frecuencia de menciones es “eros/erotismo/placer/es/pasión/es/deseo/s/emoción/es/afecto/s/sensibilidad/es”. En esta línea se presentan mayoritariamente los términos “pasión” y “deseo”, vinculados a la identidad docente, al acto pedagógico, y los conceptos de “emocionalidad” y de “afectividad” en contraste con, aunque paralela a, la cognición, la intelectualidad, y, por momentos, como una dimensión de las actividades de lxs ser humanxs o como una perspectiva de estudio vinculada a lo psíquico. Menos espacio toma el concepto de “sensibilidad”, muy ligado a los dos anteriores, pero también relacionado con “lo sensible” como producto del arte.

Un llamado de atención refiere a la ubicación de las palabras de esas menciones en los diferentes ítems de las programaciones. La mayor cantidad se concentra en la fundamentación -aunque varios de los programas no cuentan con ellas-, seguida por su presencia en los contenidos. En último lugar, con una proporción de algo más de un quinto, se encuentran los términos referidos en los objetivos.

› ***Algunos nudos para analizar la transversalidad de la ESI***

Siguiendo a Alicia De Alba (1998), se entiende por currículum a

la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (pp. 3-4)

Esta lectura del currículum habilita a realizar algunas interpretaciones a la luz de los resultados obtenidos al hacer foco, por un lado, en lxs actorxs que involucra el proceso de definición curricular en la institución universitaria analizada, en un momento socio-histórico particular y, por otro, en los elementos culturales que acaban conformando efectivamente la propuesta político-educativa para la formación docente en ella. En esta línea, se propone aquí profundizar en dos aspectos de las propuestas que los programas analizados generan para la formación docente universitaria en artes. Por un lado, en la representatividad de las participaciones de mujeres y disidencias tanto en la definición curricular como en la producción de los campos disciplinares, artísticos y pedagógicos. Por otro, en el impacto tanto de la formación pedagógica como de la implementación de la ESI en la formación docente universitaria en artes. Aunque ambos aspectos se encuentran interrelacionados, resulta esclarecedor abordarlos analíticamente separados, para luego revincularlos.

Si bien al considerar los porcentajes totales de profesorxs y de auxiliares, se observa una tenue mayoría de mujeres en la conformación de las cátedras, llaman la atención, por un lado, la evidente predominancia de varones en los cargos de mayor jerarquía considerando los diferentes claustros y, por otro, la diferencia porcentual en la conformación de los claustros entre sí. En esta línea, Graciela Morgade (2018) propone como una de las tres dimensiones que existen para profundizar un proyecto de inclusión plena en las universidades prestar atención a la segregación horizontal y vertical. ¿Será esta segregación horizontal la que explique esta tenue mayoría de mujeres en el ejercicio de la docencia en artes? Por su parte, al considerar la segregación vertical, si se entiende que los cargos más altos cuentan con mayores poderes de decisión -y remuneraciones-, puede interpretarse que las mujeres encuentran menos posibilidades de establecer los lineamientos y orientaciones que adoptan las programaciones de las materias.

Esta situación se intensifica preocupantemente al considerar la representatividad de las disidencias sexuales en esas definiciones, considerando que en principio, no se ha identificado ninguna participación. En este sentido, cabe la pregunta en torno a las posibilidades de inserción profesional que las instituciones ofrecen al colectivo LGBTTTTIQA+. En esta línea, por ejemplo, ya el informe realizado por Lohana Berkins en 2006 advertía que sólo el 2,3% de las entrevistadas había finalizado una educación terciaria o universitaria y de ellas, el 33,33% tenía como principal fuente de ingresos la prostitución, dando cuenta de los obstáculos que los ámbitos laborales interponen al acceso de las travestis, transexuales y transgénero. ¿Cómo se manifestará esta situación en instituciones como la universitaria que cuentan con una poderosísima matriz patriarcal?

Algo similar ocurre al abordar las voces que se encuentran representadas en los diversos campos disciplinares. En primer lugar, se advierte la casi nula incidencia de las autorías de las disidencias sexuales en la conformación de los materiales sugeridos por la cátedra. Esta situación no es sorprendente si, teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se consideran los diferentes modos de vinculación con el conocimiento que tradicionalmente poseen los diversos roles ejercidos en torno al acto educativo: si el acceso en tanto estudiantes *-receptorxs* de conocimientos- y docentes *-reproductorxs* de conocimiento- ya se encuentra obstruido, ¿qué posibilidades interpone una institución académica de contemplarlx en tanto *productorxs* del mismo? En segundo lugar, sobresale la baja participación de las autoras mujeres en los materiales correspondientes a los campos disciplinares, situación que no se presenta en el campo pedagógico, al menos en los materiales obligatorios. Esta particularidad tampoco llama la atención considerando la larga tradición de feminización de la docencia (Morgade, 1993, 1997).

Esto introduce otra cuestión muy vinculada a esta que refiere al peso de la formación pedagógica en la formación docente. Siguiendo a Cristina Davini (1995), a lo largo del recorrido de la formación docente en nuestro país se han ido conformando diversas tradiciones en tanto “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a la práctica y a la conciencia de los sujetos*” (p. 20). La autora identifica dentro de esas tradiciones a la normalizadora-disciplinadora, cuyo origen encuentra en las escuelas normales, y a la académica, con origen en la enseñanza universitaria, y como distinción entre ambas refiere que lo esencial

para esta última es el sólido conocimiento de lxs docentes en la materia que enseñan y que la formación pedagógica es “débil, superficial e innecesaria” (p. 29).

Focalizando en este aspecto, las materias analizadas corresponden a algunas de aquellas de los planes de estudio que están comprendidas entre el 37 y 46% de los campos de la formación general y pedagógica, y de la formación en la práctica profesional. Como se mencionó previamente, esta proporción se ajusta más o menos a lo establecido por las normativas sobre los lineamientos de la formación docente inicial. Sin embargo, según se observa del análisis de los resultados un 40% de los materiales sugeridos por las cátedras no abordan el campo pedagógico específicamente. Pese a que, de todas formas, la proporción de la formación pedagógica parece tener un lugar valorado al comparar su despliegue con el ámbito universitario más general⁵ - quizás vinculada a los orígenes de la institución y su conformación histórica-, esta particularidad podría estar dando cuenta de reminiscencias de la tradición académica en las cátedras. Este análisis resulta relevante si se considera, como se mencionó, que los conocimientos pedagógicos son ámbito de incumbencia de la formación para un trabajo tradicionalmente ejercido por mujeres. De este modo, el lugar epistémico que se otorgue en los planes de estudio de la formación docente a estos saberes se vincula con el grado de valoración otorgado a la docencia como producto de una formación específica; esto es, la valoración otorgada a la formación en un trabajo tradicionalmente feminizado.

Por su parte no se observa la misma valoración para el lugar otorgado a la ESI en términos transversales a las materias. En esta línea, sobresale el silencio en torno a ella en todos los programas -salvo uno- y la escasez de material que aborde temáticas vinculadas a temáticas de género y sexualidades. Sólo en 6 programas de los 23 analizados se encuentra algún material que aborda estos temas y en 5 de ellos sólo hay un texto. Esta falta de referencias se evidencia de esta forma no sólo en términos de la poca relevancia otorgada a la bibliografía específica, sino también en lo que refiere al abordaje de los contenidos, el enfoque epistemológico de las materias y la explicitación de propósitos y objetivos que consideren estos aspectos. Esto puede advertirse, además de a raíz de la lectura cualitativa de los programas, a través del análisis de las referencias a los conceptos clave considerados. Por un lado, la exigua referencia, pero en

⁵ Por ejemplo, los profesorados ofrecidos por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, que en el caso de Letras hemos abordado profundamente con el colectivo Mariposas Mirabal.

aquellos casos en que resulta ser más frecuente, los sentidos que conllevan no aparecen necesariamente cercanos a una perspectiva de género y respeto a las disidencias sexuales, aunque sí, en el marco del paradigma de la inclusión, a las diversidades en términos generales. En este sentido, retomando a Morgade (2018), para profundizar el proyecto de inclusión plena también debe avanzarse en un debate “en torno al carácter androcéntrico de las ciencias modernas (...) estrechamente vinculado con las formas hegemónicas de construcción de conocimiento científico y de la docencia e investigación como prácticas académicas” (p. 39). A su vez, la ubicación de estas menciones en los distintos ítems de las programaciones invitan a reflexionar en torno a la relevancia otorgada, ¿acaso indicarlo como contenido o, en el mejor de los casos, como enfoque de la materia, pero no retomarlo en sus propósitos y objetivos, no podría estar restando jerarquización?

➤ ***Algunas ideas***

El análisis realizado habilita a interpretar que la transversalidad de la ESI se encuentra aún en una etapa fragmentaria de implementación en el plan de estudios de la formación docente universitaria en artes en la institución analizada, coincidiendo con los resultados obtenidos por Jessica Baez (2020) en el marco del estudio de un profesorado universitario en Letras, asimismo del área metropolitana. En esta línea, al considerar la transversalización de la ESI y sus modalidades en las programaciones, pueden trazarse cuatro tipos de programaciones que van desde un currículum nulo de la ESI hasta su mención explícita en el marco de alguna actividad: 1) el primer tipo presenta un currículum nulo en torno a la ESI y se corresponde con la mayoría de las programaciones de las materias; 2) el segundo tipo de programaciones aborda excepcionalmente algún tema desde una perspectiva de género y se encuentra representado por algunas pocas materias; 3) el tercer tipo sostiene un eje articulador que se vincula con alguna dimensión del enfoque de la ESI -como el respeto a la diversidad, trazando un hilo sobre el cuestionamiento a la otredad-, abordando cuestiones de género en un momento de una unidad específica, y tiene lugar en una materia; y 4) el cuarto tipo de programación menciona a la ESI explícitamente -como parte de una experiencia educativa a analizar durante la cursada-, aunque no se profundice en ninguno de sus contenidos, también sostenido por una única materia. A su vez, esta falta sistemática de referencia a la ESI en las programaciones no habilita a avanzar en

interpretaciones sobre los sentidos que las cátedras le otorgan en las materias de manera transversal, aunque en principio sí podría considerársela estrechamente vinculada a las prácticas docentes, como parte del aspecto pedagógico de la formación. Esta situación habilita a que los sentidos que se otorgue a la ESI en ellos sea desde una lectura de la definición de la ESI en tanto política pública. Siguiendo esta línea, puede interpretarse que un tenue sentido que adopta la ESI en las programaciones de la formación docente universitaria es la incorporación de una perspectiva de género, aunque no, transversal, sino como añadidura.

Sin embargo, no debe perderse de vista que en estos planes se cuenta con una materia específica *ESI con perspectiva de género*. Aunque, una oportunidad para revalorizar la ESI en tanto espacio específico -dado que de su inexistencia parecería dejar casi vacante el abordaje de estas temáticas-, los hallazgos invitan igualmente a cuestionar sus alcances en términos de transversalización tanto curricular como institucional, aun reconociéndola como un logro para la formación docente dentro del ámbito universitario.

En esta línea, sobre la base del análisis realizado y frente a la falta de sentidos explícitos otorgados a la ESI, algunos aspectos a revisar en el camino hacia el logro a una mayor justicia curricular (Connell, 2009) en términos de género, siguiendo a Nancy Fraser (2002), podrían referir a la distribución equitativa de los cargos docentes considerando una perspectiva de género, el reconocimiento del valor académico de autoras y autorxs disidentes, y de los recorridos académicos de los feminismos y las teorías queers, y la participación en igualdad de condiciones de mujeres y disidencias en la definición de las programaciones. Estas miradas a la vez que colaboran en la ampliación de los alcances de la ESI también habilitan a la diversificación de verdades posibles para lxs futurxs docentes, de mundos habitables y explorables, de porvenires habilitados.

Bibliografía

Baez, Jesica (2020). ESI ¿con todas las Letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de Letras en la Ciudad de Buenos aires. Revista Exlibris, N° 9. 144-155.

_____ (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: un recorrido reciente en Argentina. *Communitas*, [S. l.], v. 5, n. 9, 156-165. <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4763>.

Berkins, Lohana (comp.) (2015). *Cumbia, copeteo y lágrimas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Madres de Plaza de Mayo. Revista del IICE. Año 2. N° 2.

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

De Alba, Alicia (1998). *Currículum: Crisis, Mito y perspectivas*. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.

Fraser, Nancy (2002). Redistribución, reconocimiento y participación: hacia un concepto integrado de justicia. Capítulo 2. En: UNESCO. Informe Mundial sobre Cultura 2000-2001. Diversidad cultural, conflicto y pluralismo. Montevideo.

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine. Chicago.

Morgade, Graciela (1993). ¿Quiénes fueron las primeras maestras? Baez, Jesica (2020): ¿ESI con todas las letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de Letras en la Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3343/2239>

_____ (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En: Morgade, G. (compiladora). *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930*. Miño y Dávila Editores.

_____ (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política universitaria*, N° 5 especial, 32-44.

Rockwell, Elsie (junio,1985). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Dialogando*, n°8, Chile.

_____ (1987) *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE.

Anexo

Porcentaje de profesoras	Titular	Adjuntx	Total
	33.33%	77.78%	52.38%
Porcentaje de auxiliares mujeres	JTP	Ayudante	Total
	50.00%	66.67%	58.97%
Porcentaje de adscriptas	75.00%		

Tabla 1: Porcentaje de integrantes de cátedra mujeres sobre el total, discriminado por cargos. (De elaboración propia.)

Bibliografía y materiales					
Porcentajes	Obligatoria			Optativa/complementaria/ general/ampliatoria	

	Autores	Autoras	Autorxs	Autores	Autoras	Autorxs
Disciplinares	63.03%	34.87%	2.10%	64.10%	33.33%	2.56%
Artísticos	66.67%	33.33%	0.00%	86.67%	13.33%	0.00%
Pedagógicos	45.40%	51.53%	1.11%	56.52%	40.58%	2.90%
Artísticos y disciplinares	57.14%	42.86%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
Artísticos y pedagógicos	43.75%	53.13%	8.59%	64.10%	33.33%	2.56%

Tabla 2: Porcentajes de autorxs de textos de la bibliografía y materiales obligatorios y optativos/complementarios/generales/ampliatorios, según el sexo/género. (De elaboración propia.)

Bibliografía y materiales		
Porcentajes de tipos de textos sobre el total de textos	Obligatorios	Optativos/complementarios/generales/ampliatorios
Disciplinares	35.64%	17.84%
Artísticos	3.37%	7.04%
Pedagógicos	44.15%	46.01%
Artísticos y disciplinares	0.71%	0.00%
Artísticos y pedagógicos	16.13%	29.11%
Vinculados a temáticas de género	1.42%	0.47%

Tabla 3: Porcentajes de tipos de textos sobre el total de textos. (De elaboración propia.)

Cantidad de menciones de palabras	Ubicación			
	Fundamentos	Propósitos y objetivos	Temas/ contenidos	Total
Género/s	2	1	1	4
Sexual/es/sexualidad/es	0	3	6	9
Feminismo/ta/s/queer	1	1	1	3
Mujer/es/femenino/a/s	0	0	1	1
Disidencia/diversidad/trans/LGBTTTIA+	11	6	8	25
Cuerpo/s	1	0	1	2
Eros/erotismo/placer/es/pasión/es/deseo/s/emoción/es/afecto/s/sensibilidad/es	11	2	4	17
Total	26	13	22	61

Tabla 4: Cantidad de menciones de palabras clave para el abordaje del enfoque de la ESI según componente de la programación. (De elaboración propia.)