



**ESI con perspectiva de género(s) y Campo de la Formación Docente
Universitaria: significados construidos en estudiantes y docentes en profesorado
de la UNLPam (2021/2022)**

Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas

PRIGEPP-FLACSO

Autorx: Alfageme Balza Valeria

Directorx: Di Franco María Graciela

Argentina

2023

Agradecimientos

*Agradezco estar sostenida en esta red amorosa
de construcciones que van siendo y me abrazan...*

Simón mi hijx...

Diega mi compañerx de vida...

Chachi mi amiga incondicional...

Familiares y amigxs...

Resumen

La UNLPam es la institución de la provincia de La Pampa que forma a estudiantes en los profesorados de las Facultades de Ciencias Humanas y Ciencias Exactas y Naturales. Es decir, tiene a su cargo la formación de quienes serán docentes en las escuelas secundarias en las distintas disciplinas y ectorxs de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (en adelante ESI). Interesa indagar en este estudio qué significados en relación a ESI desde una perspectiva de género(s) enuncian 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.

Por ello la pregunta que orienta esta investigación es ¿Cuáles son los significados construidos en 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? Se propuso como objetivo general 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).

Se ha optado por una investigación cualitativa, en tanto que 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 entrevistas a docentes, encuestas de opinión y entrevistas grupales a estudiantes, y análisis de fuentes documentales tales como planes, programas y propuestas de enseñanza como trabajos prácticos y legislaciones vigentes.

Índice

Introducción

Problema. Justificación

Antecedentes

Formulación del problema

Objetivos

Objetivo general

Objetivos específicos

Capítulo I: Marco conceptual

Ley de Educación Sexual Integral en Argentina: alcances y limitaciones

Educación Sexual Integral: la sexualidad como concepto central a revisar y trabajar entre docentes y estudiantes

Reproducción del sistema sexo-genérico colonial moderno en nuestra tarea docente y en nuestrxs estudiantes

Género(s) para una perspectiva en ESI

Capítulo II: Metodología

Sentidos de la investigación

Población e instrumentos

Voces docentes

Voces estudiantiles

Registros oficiales y documentos públicos

Capítulo IV: La ESI en los documentos públicos

Capítulo V: ESI en las voces de lxs docentes

ESI, territorio de sentidos conflictivos y contradictorios

ESI, política pública, militancia y saberes

ESI, sexualidades y cuerpos

Capítulo VI: voces de estudiantes

Conocer la ESI

Debates y discusiones en relación a temas/saberes de la ESI

Identidad de género: normativas vigentes

Temas, espacios, actividades y propuestas de la ESI ofrecidas en la universidad

Capítulo VII: Conclusiones

Bibliografía

Anexos

Encuesta a estudiantes

Gráficos de las encuestas de estudiantes

Plan de estudio

Entrevista a docente

Introducción

El presente trabajo se enmarca en la Maestría en Género, Sociedad y Políticas Públicas del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). El mismo busca analizar los significados construidos en relación a la ESI desde una perspectiva de género(s) en lxs¹ estudiantes y docentes que participan en el Campo de la Formación Docente en los profesorados de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), sede Santa Rosa. Este espacio lo integran las siguientes disciplinas Pedagogía, Psicología, Didáctica, Currículum/Práctica Educativa I: Práctica Curricular y Política y Legislación Escolar.

Los profesorados corresponden a la Facultad de Ciencias Humanas (Geografía, Historia, Letras, Inglés) y Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (Matemática, Computación, Ciencias Biológicas, Química, Física).

El interés de este estudio radica en indagar cómo los significados en relación a la ESI podrían funcionar como obstáculos/habilitadores en la comprensión de estudiantes y docentes universitarixs. La invisibilización de éstos dificultaría la incorporación de la ESI con perspectiva de género(s).

Para abordar esta propuesta el enfoque teórico- metodológico es de tipo cualitativo interpretativo. Para ello se organiza (1) encuestas a estudiantes para recolectar y analizar los significados que tienen en relación a la ESI con perspectiva de género(s); (2) entrevistas grupales a estudiantes; (3) entrevistas semiestructuradas a docentes del Campo de la Formación Docente Universitaria; (4) análisis de planes, programas, producciones de estudiantes; relevados en los años 2021/2022.

Problema. Justificación

La importancia del problema construido se justifica en cuatro dimensiones:

- a) Dimensión normativa: nuestro país ha producido avances en materia legislativa, en particular en relación a dos políticas públicas, Ley 26.150 (2006) de ESI y Ley 26.743 (2012) de Identidad de Género. A pesar de estas conquistas en

¹ Se utiliza X conforme al lenguaje inclusivo. Esta decisión se sustenta en que el uso del lenguaje nunca es neutral, y es necesario que se expliciten todas las identidades sexo-genéricas.

materia de derechos, no siempre se alcanza la equidad de géneros en las experiencias y vivencias de cada persona.

En esta línea esta investigación permite, por un lado, interpelar el fuerte componente binario, heteronormativo y eurocéntrico en lo que respecta a la perspectiva de género(s) en ambas leyes y, por otro, aportar en interpelar al mundo normativo, a las reglas formales e implícitas que sostienen al sistema moderno colonial sexo/genérico.

- b) Dimensión disciplinar: esta investigación aporta al Campo de la Formación Docente en tanto amplía las referencias en lo didáctico (propuestas de enseñanza); curricular (producción y distribución de conocimiento); psicológico (construcción de subjetividades, representaciones, identidades); y político (relaciones de poder) de las propuestas de la enseñanza.
- c) Dimensión política: la ESI es una política pública cuya implementación no prescribe para las universidades; si bien las mismas han comenzado a implementar otras, como lo es la Ley Micaela 27.499 (2020), existe en este contexto un histórico reclamo por parte de estudiantes universitarios, de la enseñanza de la ESI en la formación de grado.
- d) Dimensión institucional: en la UNLPam no se han encontrado normativas específicas que sostengan la obligatoriedad de trabajar la ESI con perspectiva de género(s), no se producen informes institucionales, ni se referencia a las universidades en los datos estadísticos presentados por el Observatorio Federal de la Educación Sexual Integral (2018-2019), es por ello que esta investigación ofrece información en este sentido en habilitar nuevas propuestas que pudieran surgir.

Trabajar con propuestas de enseñanza de ESI desde una perspectiva de género(s) fortalecería tanto la formación de futurxs docentes, como a lxs docentes en ejercicio en el Campo de la Formación Docente; además, permitiría analizar los aportes que las asignaturas realizan para alcanzar mayor equidad de géneros; y contribuiría a iniciar un proceso de transversalización de géneros en el Campo de la Formación docente de grado.

Antecedentes

En Argentina la Ley 26.150 (2006) de ESI tiene 17 años desde su sanción, en este tiempo se llevaron a cabo investigaciones en relación a su implementación,

acciones de formación y desarrollo profesional, producción de materiales y recursos para trabajar en las propuestas de enseñanza en las aulas.

Existen diversas líneas de investigación en relación a la ESI, que se diferencian en el abordaje del objeto de estudio que definen. Algunas investigan las posiciones de lxs docentes en relación a la capacitación continua sobre la ESI (Malnis Lauro, 2018), en otras los procesos de formación docentes que se gestan en las instituciones para formar en ESI a futurxs docentes (Boccardi, 2018). Otros estudios realizan un análisis del discurso, agentes y experiencias en torno a la ESI en la historia de la educación en Argentina (Zemaitis, 2021), realizando aportes de diferentes perspectivas de abordajes. En cambio, otros trabajos ponen en tensión las ausencias de la perspectiva de género en la ESI (Morgade, 2016; Radi, 2020).

En este trabajo se seleccionaron algunas investigaciones, el criterio que se ha tenido en cuenta es que presentaran estudios acerca de propuestas de enseñanzas y/o experiencias áulicas, en la formación docente universitaria, en relación al abordaje de la ESI desde una perspectiva de género(s).

Una de las investigaciones que resulta de gran relevancia para este estudio es la realizada por Grotz, Eugenia; Plaza, María Victoria; González del Cerro, Catalina; González Galli, Leonardo & Di Marino, Luis (2020) titulada *“La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes”*. Este trabajo analiza la mirada que poseen lxs estudiantes del profesorado en Ciencias Biológicas de la Universidad de Buenos Aires sobre los modos en que está presente/ausente la ESI y perspectiva de género en la oferta académica. A través de entrevistas lxs estudiantes en formación identificaron acciones recientes que se llevaron a cabo para incorporar la ESI y la perspectiva de género, aunque únicamente en algunas materias del bloque pedagógico. En lo que respecta a la formación específica en Biología argumentan que se sostienen concepciones heteronormativas y patologizante de los cuerpos. Por último, resulta interesante el énfasis que hacen lxs entrevistadxs en torno a los conflictos de género en la vida cotidiana escolar más que en la dimensión curricular, ya que se encuentran ejerciendo en escuelas medias.

Este estudio deja a la vista que sigue siendo necesario que existan propuestas de enseñanza de ESI con perspectiva de género en la formación de futurxs docentes, en la mayor cantidad de asignaturas posibles y de forma transversal; y así se reducen las

posibilidades de sostener concepciones heteronormativas, cisnormativas y patologizantes.

La misma autora Eugenia Grotz y en co autoría con Graciela Morgade, Paula Fainsod y Jesica Baez (2018) llevan adelante la investigación titulada *De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género*. Se trata de un proyecto enmarcado en los Estudios Culturales y de Género y la Pedagogía Crítica, orientado a identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado” en la formación docente, en el contexto de la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina. Trabajan a partir de una encuesta semiestructurada a lxs estudiantes de los Profesorados de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y de Biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA), indagando la presencia y la ausencia de contenidos y enfoques vinculados con la ESI que reconozcan en su formación académica.

En el análisis de las voces de quien se forma en Filosofía se trabajan tres ejes: indicios en torno a la trayectoria de formación y la inclusión de la perspectiva de género y sexualidades en ella; opiniones respecto de las vacancias y, por último, se reflexiona acerca de cuáles serían para estxs estudiantes en formación los aportes de la enseñanza de la filosofía a la enseñanza de la ESI.

En relación a la formación en Letras, se advierten en la encuesta tres tensiones en relación a las demandas de formación (un alto porcentaje indica su insuficiencia, pero muy pocos señalan las temáticas a abordar); a itinerarios fragmentados y a la posibilidad de “generizar” las letras.

El tercer grupo corresponde a quienes se forman en Biología que en las escuelas tanto Biología como Educación para la Salud (EPS) se presentan, desde el discurso hegemónico, como materias incuestionadas para la enseñanza de la educación sexual. En ese caso, no se trata de la ausencia o el silencio de los discursos sobre las sexualidades en la formación docente inicial, sino que el enfoque que enmarca su abordaje es el reduccionismo biomédico que supone agotar la sexualidad en la genitalidad. El análisis de las encuestas muestra dos tensiones encontradas: por una parte, la existencia de dos itinerarios diferenciados en cuanto a formación en

sexualidades (el de las materias compartidas con la licenciatura y el de las pedagógicas) y, por otra parte, la demanda de mayor formación en ESI. Como en otras investigaciones analizadas y en consonancia con este estudio, el acercamiento a ESI se realiza por las materias pedagógicas.

Tres tensiones ayudan a pensar este estudio: entre la demanda de formación y los contenidos a incluir (se considera necesaria; al campo temático lo consideran vacante, sin embargo, es poco nombrado); una segunda tensión entre el recorrido temático aprendido y su fragmentación (lo aprendido en términos de qué temas, es amplio pero solo se trabaja en pocas materias) y por último, en relación a su futura intervención como docentes (enfatan como aporte a la inclusión de la ESI la ampliación del horizonte cultural y la propia construcción identitarias pero no aparece presente con contundencia en las aulas universitarias).

En consonancia con esta línea de estudio, otra investigación que aporta saberes en este sentido es la realizada por Etchegaray María (2020) titulada *“La enseñanza de la ESI como puerta de entrada: Relatos de experiencias áulicas en escuelas secundarias”*. Este estudio reunió una sistematización de experiencias áulicas de implementación de la ESI en escuelas secundarias públicas. Tiene por objetivo general sistematizar y analizar experiencias áulicas de implementación de la ESI en escuelas secundarias públicas con el propósito de producir y socializar información sobre prácticas pedagógicas para impulsar su enseñanza sistemática. Lxs docentes que participaron de estas experiencias mencionan que sienten inseguridad para abordar algunas de las temáticas de ESI, y que, sumado a esto no disponen de tiempos y espacios de encuentros para acordar formas y criterios de trabajo. En relación a esta tesis, estos aportes permiten pensar qué estrategias de formación docente habilitan formar en ESI antes de llegar al ejercicio docente.

En la tesis doctoral de María Victoria Plaza (2015) llamada *“Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media”*, realiza una contribución original al conocimiento de las creencias sobre sexualidad y género en el marco del conocimiento profesional del profesorado, a partir de revisar el currículo oculto, considerado un componente esencial de las prácticas docentes. El objetivo general de este trabajo fue contribuir al desarrollo de un currículo formal de formación docente que tenga en

cuenta la reflexión, por parte del profesorado, de las creencias sobre sexualidad y género.

Algunas de las conclusiones de este estudio fueron que en todos los casos la postura inicial de lxs docentes se mostraba a la defensiva, pero que a lo largo de los encuentros fueron explicitando una postura crítica en lo que respecta a sus clases. En este sentido, dieron cuenta que, si bien estaban comprometidxs con las problemáticas de sexualidad y género, en varias ocasiones se reconocían realizando comentarios de forma despectiva o haciendo alusión a la identidad sexual de lxs estudiantes. Otra de las conclusiones es que lxs docentes reconocen la necesidad de políticas educativas que garanticen la formación y capacitación continua en ESI para abordar las situaciones escolares cotidianas.

En este sentido recuperar las creencias de lxs estudiantes en torno a la sexualidad y género, permitiría indagar esas representaciones y significados que poseen para comenzar un proceso de explicitación de sus construcciones socio- culturales.

Luisina Bolla y Milagros María Rocha (2021) en *Género en la formación universitaria: re-tejiendo el hilo violeta en la UNLP*, realizan el trabajo de continuar la senda de análisis iniciada para examinar de qué forma ingresan y se fortalecen los estudios feministas y de género en las universidades. La investigación aporta a este estudio en tanto advierte la visibilidad de excepcionalidad o un formato de tema especial, muchas veces suele ser el modo en que se da lugar al género y a los feminismos en los programas universitarios.

Algunos datos que aporta este trabajo muestran que el 60% de las facultades tiene materias donde se aborda la perspectiva de género, mientras que el 40% por el momento no posee. En cuanto a las materias específicas sobre género, indica que el 30% de las facultades relevadas cuenta con ellas, mientras que el 70% no. En cuanto a los contenidos mínimos, señala que el 40% incluyen la perspectiva de género, mientras que el 60% no lo contempla.

Respecto a lxs autorxs que se mencionan en los programas se indica: Educación Física, 86% varones, 14% mujeres; Traductorado de Inglés, 53% varones, 47% mujeres; Historia, 80,20% varones, 19.80% mujeres; Ciencias de la Educación, 55,80% varones y 44,20% mujeres; Sociología, 83,80% varones y 16,20% mujeres; Filosofía, 76,60% varones 23,40% mujeres; Letras, 74,40% varones, 25,60% mujeres; Geografía, 58,30%

varones y 41,70% mujeres; Bibliotecología, 52,30% y 47,70% mujeres. En las carreras de Traductorado, Ciencias de la Educación y Bibliotecología, aparece un porcentaje similar; la diferencia no es tan notoria como en otras carreras, como es el caso de Educación Física, Historia, Sociología, Filosofía y Letras.

Formulación del problema

Como se mencionó con anterioridad la UNLPam es la única institución educativa que forma a nueve profesorado. En estas carreras se dictan las asignaturas del Campo de la Formación Docente, y en ninguna de ellas existe un espacio curricular específico de ESI en sus planes de estudio.

Es por ello que esta institución es un actor clave entre las políticas públicas en relación a la enseñanza de la ESI con perspectiva de género(s) y la formación de lxs futurxs docentes en las disciplinas antes mencionadas. Ellxs serán lxs efectorxs responsables de llevar a cabo propuestas en relación a la ESI en las instituciones educativas secundarias donde trabajen.

En este estudio se indaga: ¿Cuáles son los significados construidos en 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 enseñanzas 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 Docente a la formación en ESI con perspectiva de géneros en los profesorado durante el período 2021/2022?

Objetivos

Objetivo general

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).

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).

Capítulo I: Marco conceptual

Ley de Educación Sexual Integral en Argentina: alcances y limitaciones

En Argentina, a comienzos del siglo XXI, se produjo un proceso de ampliación de derechos humanos en el que se aprobaron una serie de políticas públicas. 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, niñxs y diversidades sexo- genéricas en el contexto neoliberal actual. Entre los principales argumentos que motivaron esta lucha, se proponía alcanzar la “igualdad de género, un reconocimiento de las diversidades sexuales y de género, y una autonomía de todos los géneros” (Hipertexto PRIGEPP Globalización, 2020, 2.4).

Entre las políticas públicas que se aprobaron en este contexto, se encuentran la Ley 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley 26.061 de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes (2005), Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (2006), Ley 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres en los Ámbitos en que Desarrollen sus Relaciones Interpersonales (2009), Ley 26.618 de Matrimonio igualitario (2010), Ley 26.743 de Identidad de Género (2012), Ley 27.234 de Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género (2015), Ley 27.499 Micaela de capacitación

obligatoria de género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado (2019), entre otras. Todas estas políticas públicas afirmativas (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 3. 5) persiguen el objetivo de alcanzar una igualdad sustantiva (ONU Mujeres, 2015) que busque transformar las bases socio-antropológicas que generaron, directa o indirectamente, todas las situaciones de desigualdad y exclusión.

En este escenario de ampliación de derechos para todas las personas, nuestro país comienza a atravesar 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 la Ley 26.150 de ESI dio origen al Programa Nacional de ESI con el propósito de garantizar el derecho a recibir ESI 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.

Persigue, entre sus objetivos: garantizar el derecho a que todxs lxs estudiantes reciban propuestas educativas transversalizadas en ESI; asegurar la enseñanza de saberes pertinentes, confiables y actualizados; promover actitudes responsables; trabajar en la prevención de problemas relacionados a la salud y de salud sexual en particular; generar situaciones de igualdad de oportunidades entre las personas; entre otros.

En el artículo N° 1 de la Ley, se define que la ESI es la que permite articular todos los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos que intervienen en el proceso de construcción de la sexualidad de cada persona. Para alcanzar esta perspectiva integral, desde el Programa, se diseñaron cinco ejes de análisis a fin de evaluar propuestas educativas y generar instancias sistemáticas de abordajes de saberes adecuados para cada contexto. Por un lado, el primer eje, *Reconocer la perspectiva de género*, permite analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios, mandatos, roles y estereotipos en cada contexto social. Desde allí, es posible desnaturalizar y visibilizar las diferencias de género para promover transformaciones y equidad, partiendo de entender al género como una construcción social, y no sólo reducido a una determinación biológica.

El segundo eje, *Respetar la diversidad*, centra su atención en la diversidad sexual en particular, priorizando, a su vez, a la orientación sexual e identidad de género.

Propicia la posibilidad de recuperar algunos de los significados profundos instalados en nuestras sociedades, tales como la presunción de la heterosexualidad; la discriminación a personas gays, lesbianas y trans; la forma en que nos comunicamos con las personas, asumiendo su identidad de género; entre otras. Se busca, con este eje, poder convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad.

El tercer eje, *Valorar la afectividad*, incluye la posibilidad de encontrar los modos de expresar los sentimientos, emociones, valores, fomentar la comunicación y el vínculo entre las personas. Permite que las instituciones educativas generen la oportunidad de enseñar actitudes de escucha, empatía, solidaridad, inclusión y respeto, que repercuten en la vida socioemocional de cada persona y se constituyen en aprendizajes que se llevan toda la vida.

El cuarto eje, *Ejercer nuestros derechos*, pone especial foco en instalar y fortalecer la concepción de que todxs lxs niñxs y adolescentes son sujetxs de derechos activxs: con capacidad de participar, de ser escuchadxs y no discriminadxs, de reconocimiento de todas las necesidades y de intervención cuando existen situaciones de vulnerabilidad. En este sentido, este eje permite el abordaje de situaciones de enseñanza que puedan incorporar qué derechos tienen para poder ejercer su autonomía.

Por último, el quinto eje, *Cuidado del cuerpo y la salud*, aborda las diferentes formas de entender y vivir los cuerpos, cómo se construyen de maneras diversas, teniendo en cuenta los contextos históricos, políticos, sociales, culturales y económicos. Este eje permite otorgarle significados y valoraciones a las construcciones de los cuerpos sexuados y no reducirlos sólo a una concepción biologicista.

Para poder iniciar el proceso de institucionalización del programa, en 2008, se presentan diversos materiales, tales como láminas, videos, revistas y cuadernillos, los cuales se diseñan con información científicamente válida para trabajar en propuestas transversalizadas en ESI en todos los niveles educativos. En este contexto, 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). Estos materiales permiten pensar qué saberes serían los más apropiados para abordar las propuestas de enseñanza en ESI, partiendo de que estas se convierten en espacios sistemáticos donde lxs estudiantes aprenden habilidades para la toma de decisiones acerca de sus cuerpos, relaciones interpersonales, el ejercicio de su propia sexualidad, entre otros.

De esta forma, se produjeron discusiones entre diferentes sectores –tales como las iglesias, los antiderechos, representantes de la legislatura y de las instituciones educativas, militantes feministas, entre otrxs– y llevaron estos debates a los medios de comunicación, editoriales de diarios y revistas, organizaron movilizaciones, entre otras acciones. Entre los acuerdos, buscaron definir cuáles serían los enfoques o modelos más apropiados para abordar las propuestas de ESI en las instituciones educativas. En este sentido, 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*, que consideraba enseñar las cuestiones de la sexualidad asociadas a los aparatos reproductores, órganos y genitales, desconociendo emociones, sentimientos y placeres; el *biomédico*, que agregaba al anterior las posibles amenazas de enfermedades o efectos indeseados, este sirvió como argumento a docentes que invitaban a especialistas para dar charlas, argumentando que, en la formación docente, están ausentes estas temáticas y sus posibles maneras de abordarlas; y el enfoque *moralizante*, que proponía un abordaje de la sexualidad desde una perspectiva del deber ser, desde lo que los sistemas normativos determinan. Este comparte con los dos enfoques anteriores el supuesto universalizante de la centralidad de la genitalidad y la abstinencia, tiende a producir y reproducir silencios en lo que respecta a las experiencias de niñas y adolescentes, y refuerza, por acción u omisión, las relaciones de poder hegemónicas.

Por otro lado, existieron otros modelos menos extendidos, pero no menos importantes: el de *la sexología* y el *normativo o jurídico*. El primero entiende a la sexualidad reducida a las prácticas sexuales, mitos, creencias, el conocimiento y disfrute de los cuerpos sexuados; mientras que el segundo reduce la sexualidad a solo trabajar los casos donde se violan los derechos humanos.

Por último, la autora ofrece el modelo de *enfoque de género*, que surge de los estudios feministas, y trata de entender que, en el cuerpo, se encuentra inscrita una red de relaciones sociales –condicionada por el contexto socioeconómico y educativo– que le da sentido al uso, disfrute y cuidado cuerpo. Es por ello que “los condicionantes sociales y culturales de la construcción de la sexualidad representan uno de los ejes estructurantes de la educación sexual con enfoque de género” (p. 43). Este enfoque permite el abordaje de las desigualdades sociales poniendo foco en las relaciones hegemónicas de poder –las cuales influyen en la construcción de las subjetividades– y

en la enseñanza de los derechos conquistados. Permite, entonces, trabajar en la idea de existencia de diversas formas de vivir en los cuerpos sexuados y de construir relaciones afectivas y respetuosas.

En 2018, se llevaron a cabo unas reformas en la ley de ESI. Este proceso se impulsó gracias a la media sanción en la Cámara de Diputadxs y el rechazo con posterioridad en la Cámara de Senadores del entonces Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (en adelante, IVE). Algunos sectores a favor y en contra de la IVE parecían coincidir en la importancia de trabajar con la ESI en los ámbitos educativos para prevenir embarazos no deseados y los abusos sexuales en las infancias y adolescencias. Estas reformas fueron presentadas a través de la Resolución N° 419/22 del Consejo Federal de Educación y, entre sus puntos centrales, se definen: declarar la Ley de ESI de orden público, por lo que los contenidos curriculares deben ser de aplicación obligatoria en todas las instituciones educativas del país; eliminar la posibilidad de que cada una de estas adapten los contenidos dependiendo el contexto y sus realidades (esto era mencionado en el artículo N° 5 y producía que muchos sectores de los antiderechos argumentaran que no se trabajara ESI en las escuelas confesionales); establecer que los contenidos tienen que ser “laicos y científicos”; actualizar los contenidos de la ESI respetando las leyes que fueron sancionadas con posterioridad, por ejemplo, la Ley 26.842 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2012), Ley 25.929 de Parto Respetado (2004), Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010), Ley 26.743 de Identidad de Género (2012); y, por último, instituir que los contenidos, además de ser dictados en forma transversal en todos los espacios curriculares, pueden ser también trabajados en talleres semanales o materias específicas de ESI.

A 17 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 & Pagani, 2021; Morgade, 2016; Tomasini, 2019). Esto genera situaciones desiguales entre niñxs, mujeres y diversidades sexo-genéricas, 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.

Las dificultades en el abordaje de propuestas de enseñanza transversalizadas en ESI se observa tanto en las prácticas educativas que lxs docentes llevan a cabo en las instituciones escolares con estudiantes del nivel inicial, primario y secundario, así como

también en la formación de docentes y desarrollo profesional continuo. Es importante mencionar que la Ley, en su artículo N° 4, define que es un derecho que todos los estudiantes de formación docente reciban ESI, y, en el artículo N° 8, que cada jurisdicción debe organizarse para generar programas de formación y capacitación, incluyendo contenidos y propuestas de enseñanza. En este sentido, la ley enuncia la formación en ESI y, luego, solo prescribe en el articulado al nivel superior no universitario.

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 sexo-afectivamente, cómo deben vestirse y autopercebirse en base en su genitalidad y cuáles son los roles que se deben cumplir dentro de una sociedad.

Es por ello que la ESI invita a tensionar las estructuras establecidas para poder enseñar y aprender que existen otras formas de estar en el mundo, de habitarse, relacionarse, conocerse y respetarse.

Educación Sexual Integral: la sexualidad como concepto central a revisar y trabajar entre docentes y estudiantes

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. A modo de ejemplo, en el trabajo con los “valores culturales, en particular aquellos que expresan un orden de cuerpos, experiencias y relaciones sexo-afectivas considerados normales y legítimos” (Tomasini, 2019, p. 141). En muchas ocasiones, los docentes pretenden controlar todas las respuestas y situaciones que se produzcan en las aulas, y llegan a pensar que “no están

preparadxs para responder las preguntas que lxs estudiantes realizan” (Britzman, 2016, p. 75). Existe la posibilidad de que, cuando se abordan temas o ejes en relación con la sexualidad, lxs docentes sientan una interpelación en primera persona, ya que aparecen las propias representaciones y significados. Por ello, es importante que se sitúen en una situación de aprendizaje continuo, donde la revisión y crítica de las representaciones estén siempre presentes al momento de definir qué propuestas de ESI llevarán a cabo, porque puede correrse el riesgo de reproducir mandatos, incertidumbres y limitaciones. 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 & 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). Es por ello que la sexualidad “se experimenta y expresa en pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, comportamientos, prácticas, roles y relaciones” (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2020, 1).

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 lxs sujetxs 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.

Estos significados que forman parte de la norma determinan “modelos o patrones socioculturales de aceptabilidad” (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2022, 1.5), es por ello que debemos tener presente que son las propias sociedades las que determinan y sostienen la conformación de grupos sociales que responden a la norma, los que se encuentran más beneficiados. 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 sexo-genérico 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 & Pérez, 2014).

A partir de esto, se construye una serie de significados que determinan cómo está formada esta norma: heterosexual, binaria, cisgenérica, blanca, occidental, moderna, adultocéntrica, cristiana, etc. Esta norma es determinada por lo que Mignolo (2017) define como la “Matriz colonial del poder” (p. 9), que regula las formas de vida de las sociedades y las economías europeas y no europeas del mundo desde el siglo XVI. Tiene su origen en el proceso de conquista y colonización a fin de sostener el control político y económico. A mitad del siglo XV, el cristianismo occidental definía cuerpos válidos y no válidos, masculinos y femeninos.

Esta matriz controla todas las esferas de nuestras vidas, incluyendo: *economía* (con la apropiación de tierras, de recursos naturales y explotación del trabajo); *autonomía* (que incluye formas de gobierno –monarquía e iglesia durante los siglos XVI y XVII, Estado moderno en Europa y Estado moderno/colonial fuera de Europa–; militarismo y carrera armamentista; derecho y relaciones internacionales); *género y sexualidad* (esta esfera abarca la invención del concepto de mujer, heterosexualidad como norma establecida y la instalación del modelo de familia cristiana/victoriana como célula social); *el conocimiento y las subjetividades* (que incluye no solamente las

instituciones y la currícula en la enseñanza, sino también los medios que apoyan concepciones del mundo y contribuyen a formar subjetividades) (Mignolo, 2017).

Todos los significados construidos a partir de la matriz colonial del poder regulan a la norma establecida, se gestan y sostienen a partir del patriarcado y el racismo. El primero es un “sistema político que institucionaliza la superioridad sexista de los varones sobre las mujeres, constituyendo así aquella estructura que opera como mecanismo de dominación ejercido sobre ellas, basándose en una fundamentación biologicista” (Vacca & Coppolecchia, 2021, p. 1). Se construye tomando a estas diferencias biológicas como inherentes y naturales. Regula, de esta manera, las relaciones sociales de géneros y las preferencias sexuales, ejecuta violencias y discriminación (Wayar, 2018). Este orden patriarcal se apoya en dos mecanismos, por un lado, “el reclutamiento de sujetos sociales como adscriptos de una jerarquía de privilegios y desventajas que sería la autopercepción efectivamente en varón o mujer” y, por el otro, “la reproducción social de las condiciones materiales y privilegios y desventajas la inevitabilidad de los roles, responsabilidades, expectativas, y todo lo que moldea la vida cotidiana e institucional de los varones y mujeres” (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 1). Por ende, este orden es sistemático y jerárquico en tanto ordena las relaciones de poder.

Por otro lado, el racismo es un sistema de opresión y dominación que expresa desigualdad política, económica y jurídica. Desde su origen, clasificó a todas las comunidades humanas en “base a la sangre y el color de la piel” (Mignolo, 2017, p. 10) y, así, determinó quiénes pueden y deben gobernar, definiendo que el grupo con mayores privilegios lo conforman los hombres cristianos y blancos. En este sentido, Mamani (2020) propone identificar que es posible encontrar otras marcas construidas que definen las jerarquías étnicas/raciales, de superioridad/inferioridad, que pueden ser las religiones, los lenguajes y las culturas. Aquí, es importante mencionar que existen “la zona del ser y la zona del no ser: en el primero se sitúa a las personas que se encuentran en un privilegio racial, mientras que en el segundo están aquellas que viven la opresión racial” (Mamani, 2020, p. 253). Diría Grosfoguel (2011), en un “sistema mundo capitalista/patriarcal, occidental céntrico/cristiano céntrico, moderno/colonial” (p. 343), conviven grupos de personas que se ubican dentro de estas zonas, y esa pertenencia produce experiencias y vivencias desiguales, dolorosas y opresivas.

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).

Reproducción del sistema sexo-genérico colonial moderno en nuestra tarea docente y en nuestrxs estudiantes

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 construidos 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 sexo-genérico. 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.

Lugones (2017) propone dos marcos de análisis para poder comprender lo que implica la permanencia de este sistema: la interseccionalidad y la colonialidad del poder. En primer lugar, la interseccionalidad es un marco analítico que permite demostrar cómo han sido excluidas históricamente las mujeres no blancas, es decir, cómo quedó plasmado que las “mujeres de color” (Lugones, 2017, p. 13) se encuentran en un vacío epistémico, debido a que la categoría de mujer hace referencia a mujeres blancas burguesas, y la categoría de negritud referencia a varones negros. En este sentido, Di Prieto afirma que “la intersección nos muestra un vacío” (2021, p. 21) que permite descubrir lo que no podemos ver más que explicarlo. En este análisis, se encuentra la posibilidad de poder identificar las ausencias, es decir, que “el marco

interseccional provee un modo de visibilizar las ausencias, trazada por las categorías eurocéntricas disponibles de mujeres racializadas y empobrecidas al interior del legado cognitivo y perpetuando el colonialismo” (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2022, 1).

En segundo lugar, la colonialidad del poder permite analizar la relación entre la raza y el género teniendo en cuenta el patrón de poder capitalista eurocentrado y global (Mignolo, 2017). Esto demuestra cómo se estructura el poder a través de las relaciones de dominación, explotación y conflicto que existen entre los actores sociales y cómo se disputa el control en los cuatro ámbitos básicos: sexo, trabajo, autoridad colectiva y subjetiva/intersubjetiva, sus recursos y productos (Lugones, 2017).

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).

Este sistema se consolidó con el avance de los proyectos coloniales de Europa y está formado por dos lados: uno visible/claro y el otro oculto/oscurito (Lugones, 2017). El lado visible/claro construye hegemonía en relación con el significado de género y relaciones de género (hombre y mujer), define la pureza y pasividad de las mujeres blancas burguesas como reproductoras, y a la heterosexualidad como obligatoria, patriarcal y racista. Mientras que el lado oculto/oscurito representa las violencias, la reducción de las mujeres y hombres indígenas y el tercer género, y la explotación sistemática de las comunidades o tribus hasta la muerte (Lugones, 2017).

El sistema moderno colonial sexo-genérico instala una perspectiva de género que se sostuvo por regímenes dualistas, normativos, eurocéntricos y hegemónicos (Di Pietro, 2021). Esta última regula la vida cotidiana de las personas –es decir, forma parte del ámbito micropolítico (Morgade, 2016)–, interviene en el desarrollo personal, se vincula con la división sexual en niveles sociales amplios y afecta, en el acceso, a las producciones culturales y a las posiciones en la economía y educación. 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 & Torres, 2016; Di Prieto, 2021), y establece que sólo existen dos sexos biológicos. Para ello, se describió una especificidad de órganos y partes de las corporeidades y se inició un proceso de “devaluación del cuerpo femenino” (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 8), con el fin de establecer jerarquías sexuales.

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” (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 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).

La definición biológica de este sistema –realizada a partir de la lectura de la genitalidad externa de las personas– determina la normalidad y naturalidad de qué implica ser femenino y masculino en nuestras sociedades occidentales (Morgade, 2016). 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 y/o hormonalmente– a lo que se espera dentro de este sistema binario sexo-genérico. 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 & 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); sostiene y designa una masculinidad y una femineidad que se imponen como modelo hegemónico de identidad sexual y de género. En palabras de Britzman (2016):

Es construida como sinónimo de la normalidad dominante del control del género, de la imposible mitología cultural del romance y el final feliz, y de los imperativos del patriarcado, los aparatos del estado, y la economía política de los códigos civiles (p. 58).

Forma parte, entonces, de una característica en la construcción colonial moderna del género, está determinada biológicamente y es, además, obligatoria (Lugones, 2017). Es importante remarcar que tanto la homosexualidad como la heterosexualidad no son tendencias naturales e innatas, sino que forman parte de construcciones inventadas por el discurso médico-legal centro europeo a finales del siglo XIX, donde fue necesario crear el término homosexualidad para generar una diferencia entre lo que se consideraba normal y patológico (val flores, 2016).

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 sexo-genérico 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):

Es la vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.

Se considera, entonces, una “experiencia subjetiva” (Radi & 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 & Pagani, 2021, p. 5).

Es por ello que Wayar (2021) afirma que la identidad es una taxonomía hetero-producta, 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 sexo-afectivos. Existen varias manifestaciones de orientación, entre las que se pueden mencionar: heterosexuales (personas que se sienten atraídas afectiva y eróticamente hacia personas del sexo opuesto); homosexuales (personas que se sienten

atraídas afectiva y eróticamente hacia personas del mismo sexo); bisexuales (personas que se sienten atraídas afectiva y eróticamente hacia personas del mismo sexo y del sexo contrario); pansexuales (personas que sienten atraídas afectiva y eróticamente hacia otras personas, con independencia del sexo asignado al nacer, género, identidad de género, orientación sexual o roles sexuales); asexuales (personas que no experimentan atracción hacia mantener relaciones sexuales, total o parcialmente); o demisexuales (personas que se sienten atraídas afectiva y eróticamente solo hacia alguien con quien que han formado un vínculo o conexión emocional).

En este sentido, se considera que toda orientación sexual 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” (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 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 que 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 26.150 (como si 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 a la misma 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” (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 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 permite mostrar 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 las mismas se encuentran ancladas en las diferencias de géneros.

Capítulo II: Metodología

En este apartado, se presenta el contexto institucional en el que se lleva adelante este estudio, sujetos y prácticas en el Campo de la Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (UNLPam), voces de docentes y estudiantes, propuestas implementadas en relación a la ESI con perspectiva de género(s).

El Campo de la Formación Docente es uno de los cuatro campos que se prescriben en el Plan de Estudios del 2009. Dicho plan se lleva adelante en la Facultad de Ciencias Humanas, única facultad de la Universidad Nacional de La Pampa que forma Profesorxs de Historia, Geografía, Letras e Inglés y en la que participan

estudiantes de los Profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UNLPam, todos de la sede Santa Rosa. La Facultad de Ciencias Humanas ofrece esta formación compartida entre las dos facultades desde el inicio de estas carreras y la integran las siguientes actividades curriculares: Psicología, Pedagogía, Didáctica, Curriculum/ Práctica educativa I: Práctica curricular Política y Legislación Escolar (si bien los planes aprobados con anterioridad al 2009 no prescribe formalmente este campo, las actividades curriculares son las mismas).

Sentidos de la investigación

Se ha optado, en este trabajo, por una investigación cualitativa en tanto que permite, epistemológica y metodológicamente, interpretar significados construidos, habilitar múltiples miradas, y brindar la posibilidad de trabajar desde varios marcos de referencias. Este enfoque permite “analizar las significaciones y los múltiples sentidos que encierran las realidades” (Hipertexto PRIGEPP Taller de Tesis 2021, 1.4).

La investigación cualitativa “busca la subjetividad, y explicar y comprender las interacciones y los significados subjetivos individuales o grupales” (Alvarez & Jurgenson, 2003, p. 41). En este enfoque “la interpretación del investigador acerca de lo que ve, oye y comprende” (Batthyány & Cabrera, 2011, p. 79) ocupa un lugar central.

Resulta valioso para entender la cualidad de los procesos a indagar, así como el color de las voces con las que se construye esta investigación. La formulación de las preguntas da claridad para el trabajo en campo y la organización de los datos. Se han formulado en atención a la construcción de significados en relación a la ESI con perspectiva de género(s).

Indagar los propios puntos de vista de lxs docentes y estudiantes ha permitido conceptualizar el diseño de investigación y construir el problema de investigación.

Las preguntas se han convertido en generadoras (Strauss, 1987) de direcciones provechosas para tomar decisiones teóricas y metodológicas. La decisión sobre estas preguntas ha dependido de los intereses investigativos y de la propia implicación en contextos sociales, históricos y cotidianos (Flick, 2012). Se han definido preguntas encauzadas a interpretar procesos que orienten las secuencias alternadas del análisis y la recolección de los datos, contextualizando la interacción constante entre la

investigadora y el acto de investigación. Esta interacción requiere que entre la construcción de los datos y la investigadora se genere un proceso de relación mutua, de cercanía y lejanía necesaria para el trabajo con los marcos teóricos y metodológicos por los que se ha optado.

Población e instrumentos

En esta investigación se trabaja con lxs estudiantes y docentes que participa del Campo de la Formación Docente en el período 2021/2022.

Se ponen en valor las voces de docentes de las cinco actividades curriculares que pertenecen a la matriz curricular de este Campo: Pedagogía, Psicología; Didáctica; Currículum/ Práctica Educativa I: Practica Curricular y Política y Legislación escolar. Las tres primeras las cursan estudiantes de todos los profesorados; la cuarta (todos, menos Profesorados de Geografía, Historia y Letras); la quinta (todos menos Historia).

Además de las entrevistas docentes, integran la población del estudio los grupos de estudiantes que cursan los nueve profesorados. Se han recuperado sus voces a través de encuestas de opinión; y de entrevistas grupales con estudiantes del último año de cursada.

En un primer momento se recuperan experiencias desde la implementación en el análisis de planes, programas y trabajos prácticos propuestos), luego se llevaron adelante las conversaciones con lxs docentes de Psicología, Política, Didáctica y Currículum/ Práctica educativa I: Práctica Curricular y las encuestas del estudiantado. En un segundo momento la entrevista de Pedagogía y la entrevista grupal.

El análisis documental se centró en los Planes Estudio y Programas de los Profesorados: Historia, Geografía, Letras, Inglés, Matemática, Física, Química, Ciencias Biológicas y Computación; las Leyes 26.150 Ley de ESI; Ley 26.743 Identidad de Género, y Resolución 419/22 del Consejo Federal de Educación y las propuestas de enseñanza de las actividades curriculares señaladas.

Este proceso pone en valor la interacción permanente entre marcos de referencia teóricos y metodológicos, trabajo de campo, análisis e interpretación en diálogo. El ordenamiento de los datos se realiza en simultáneo a la recolección de la información para favorecer el proceso de análisis, identificando cada uno de los registros de campo

para transformarlos en signos, valores numéricos y discursivos (Yuni, 2006). Se han codificado los materiales según las entrevistas a docentes (EP); Encuestas de opinión de estudiantes F(Facultad) C (carrera) A (actividad curricular y N°); entrevista grupal con estudiantes de cuarto año (EG C (Carrera), N°); propuestas docentes (PD) y producciones estudiantiles diseñadas en relación con el saber de cada asignatura (PE).

Voces docentes

La entrevista cualitativa es una línea clave para indagar la forma en que los sujetos entienden y viven el mundo, y proporciona un acceso único a ese entendimiento relatando en las propias palabras las opiniones, sentidos, experiencias. Las investigaciones con entrevistas cualitativas tienen una larga historia en las Ciencias Sociales (Kvale, 2011; Denzin, 2011; Taylor & Bogdan, 1992) y constituyen un método muy potente de producción de conocimiento —como construcción social— de la experiencia humana. Este conocimiento producido al interior de las entrevistas permite al investigador pensarse como un viajero (Kvale, 2011), quien recorre un paisaje, que se va conociendo. La entrevista y el análisis se entrelazan en la construcción de conocimiento con un énfasis en la narración y gestan significados.

[En la] entrevista hay un intercambio de visiones entre dos personas conversando sobre un tema en común. El conocimiento se constituye aquí mediante una interacción lingüística en la que el discurso de los participantes, sus estructuras y efectos tienen interés por derecho propio. (Kvale, 2011, p.46)

La entrevista de investigación es una conversación profesional específica con una simetría de poder. La investigación sigue los aportes de Bourdieu y se han tomado los recaudos necesarios ante los riesgos que implica un abordaje ingenuo de la misma. Aunque el interrogatorio científico excluye —en teoría— la intención de ejercer formas de violencia simbólica capaces de afectar las respuestas, la naturaleza misma de la relación de la encuesta inscribe distorsiones, dado que la entrevista “es una relación social que genera efectos sobre los resultados obtenidos” (1999, p. 528).

Se cumple con el consentimiento informado porque se explica a lxs docentes las características del estudio, se solicita su participación voluntaria en la entrevista y la confidencialidad se garantiza en tanto no se informan datos privados que identifiquen a protagonistas directos.

El lugar de la entrevista fue pactado con cada entrevistadx, se llevaron adelante en la misma facultad, en el departamento de formación docente y en aulas. El diseño es semiestructurado, con una consecución de temas por tratar, pero no lineal; el diálogo se organiza más desde la comprensión que desde la enumeración ordenada (Olabuenaga & Ispizua 1989; Taylor & Bogdan 1992; Valles, 1999).

Esta interacción social es fundamental para la buena disposición de lxs entrevistadxs y la calidad de las respuestas. Se ofreció a cada entrevistadx ejes/guiones destacados acerca de los cuales conversar en el encuentro:

Eje 1: organización del espacio curricular (programa, objetivos, materiales, propuestas, trabajos prácticos, etc.);

Eje 2: espacio curricular y ESI con perspectiva de género(s);

Eje 3: sexualidades, cuerpos, expresión e identidad de géneros, orientación y otras dimensiones interseccionales.

Todas fueron grabadas en audio y se llevó un registro con una toma de notas de datos estructurantes. Luego, se desarrollaron como entrevistas narrativas centradas en las historias que lxs sujetxs cuentan, en las tramas y estructuras de sus relatos. Su transcripción es un proceso interpretativo en el que se ajustan el habla oral y los textos escritos, por lo que se busca no perder el tono de la voz, las expresiones corporales, gestuales que se producen en la conversación cara a cara.

Voces estudiantiles

Las voces de lxs estudiantes han sido recuperadas en diferentes momentos. Las encuestas se han planificado en tanto instrumento exploratorio a fin de identificar significados y sentidos en relación a la Ley 26.150 ESI; Ley 26.734 Identidad de Género; temas, espacios y actividades en relación a ESI trabajadas en la universidad (preguntas cerradas); sexualidades y corporeidades, temas/modalidades del abordaje de

ESI en relación al futuro trabajo docente (preguntas abiertas y dibujos); 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 & 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 géneros 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) 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 a las trayectorias formativas para identificar actividades curriculares e institucionales, contenidos. La conversación puso en centro también la indagación en relación a sexualidad, cuerpos, expresión e identidad de géneros, orientación, racismo, dimensiones interseccionales, todas vinculadas a abordajes en DDHH 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 en relación a ESI, los miedos, la incertidumbre, las ausencias, las críticas, las posibilidades.

Registros oficiales y documentos públicos

El trabajo con documentos ha constituido uno de los puntos de entrada de la investigación (en simultáneo con las entrevistas y encuestas), dado que los planes de estudio y programas están acreditados en la Facultad de Ciencias Humanas y por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de La Pampa. Es una técnica distinta a las observacionales y a las conversacionales que se emplearon en la investigación y que permite analizar y sistematizar contenido proveniente de otras fuentes, en este caso, de la legislación que opera desde la aprobación de los planes de estudio 2009. Ello ha permitido contextualizar la problemática a estudiar. El trabajo metodológico fue realizado con dos tipos de documentos: de la organización (los planes, los programas y propuestas de enseñanza en trabajos prácticos) y documentos públicos (normativas); los que permitieron contrarrestar, discutir, con la información obtenida por el resto de las herramientas metodológicas. En la investigación implementada se valora la triangulación (Neiman, 2007; Stake, 1998). La estrategia metodológica de la triangulación articula distintas perspectivas, sujetos, materiales y tiempos a fin de promover rigor, amplitud y profundidad en la investigación (Denzin & Lincoln, 2017); esta “mixtura” enriquece la interpretación.

Capítulo IV: La ESI en los documentos públicos

En este apartado se analiza la ESI con perspectiva de género(s) en planes de estudio y en las actividades curriculares del Campo de la Formación docente. Se entiende al currículum –como diría Alicia de Alba (2006) - como un proyecto político educativo, y en ese sentido los planes –que constituye la propuesta oficial escrita y explícita institucional- se enmarcan en la problemática curricular integral, que definen una matriz de asignaturas y saberes cuya aprobación es requerida para la acreditación en el desempeño de una profesión por ejemplo como es el caso de los profesados. Ese

diseño expresa la filosofía, el proyecto integral de la institución universitaria, el tipo de formación, el tipo de persona, de ciudadanía que asume esa institución.

De esta manera el plan de estudio constituye la organización del saber capaz de convertirse en sistema de pensamiento de aquello que se valora para ser enseñado. Lo que el curriculum prescripto organiza es un cerco cognitivo y ordena la distribución del conocimiento lo que constituye un acto político porque da forma a una estructura de sentido.

a) Planes de estudio

En este trabajo se analizan los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y de la Facultad de Ciencias Humanas cuyos estudiantes cursan el Campo de la Formación docente. De los planes se analizan fundamentación, título, perfil, alcances, contenidos mínimos y asignaturas/actividades curriculares.

El Plan de estudio del Profesorado en Física - aprobado por Res. N° 10 –CS-1998 -, y que en el artículo 1° crea este Profesorado de manera independiente del Profesorado en Matemática y Física, título que se otorga hasta ese momento. En la Fundamentación se reconoce la necesidad de una reformulación actualizada y realista en el marco de la Ley Federal de Educación por eso esa denominación y alcance para Tercer Ciclo de la Educación General Básica, Educación Polimodal y Educación Superior. Tal como sostiene Alicia de Alba, los planes ofrecen argumentos de época para construir sentido de la tarea. Pérez Gómez (2010) analiza a las instituciones educativas en las cuales se refuerza la vigencia de valores y creencias ligadas al contexto cultural; por ello este plan da cuenta de la política educativa de deudora de un modelo educativo neoliberal (por ejemplo, el campo de la formación docente está constituida por 6 materias acorde a las recomendaciones ministeriales). Nada se menciona en relación a perspectivas de género ni derechos humanos. En relación al uso del lenguaje en el Título y alcances se registra Profesor de Física; se menciona los docentes, los alumnos, los profesionales.

Se describen contenidos mínimos de Psicología, Problemática Pedagógica; Didáctica; Práctica Educativa I; Curriculum; Política y Legislación escolar según Resolución 010-CS1998. Solo hay dos menciones prescriptas en Psicología en relación a sexualidad y género, vínculos. De las 28 asignaturas que constituyen la matriz

curricular se menciona con estatus diferenciado porque es minoría respecto a la temática general de la formación.

Algo similar ocurre con el Profesorado en Química que 8 años después modifica su diseño (original de 1998) para “permutar Química Orgánica con Introducción a la Biología y pasar Curriculum a tercer año de la carrera” (Resolución N° 298-CS-2005, p. 2). Al igual que el plan anterior, se encuentra “organizados en áreas dirigidas a la formación integral del egresado” (p. 4). Psicología e Introducción a la Anatomía, Fisiología y Salud humana abordan sendos contenidos relacionados con la presente investigación.

Los planes de los Profesorados en Matemática (Resolución 132-CS-2015) y Computación (Resolución 392-CS-2015) tienen en vigencia diseños que se modificaron luego de la aprobación de la Ley de Educación Nacional y de la Ley ESI (ambas de 2006). Se advierten en ellos mudanzas políticas y epistémicas. En relación a la presencia en el curriculum prescripto de ESI y DDHH puede advertirse la incorporación de una actividad denominada Seminario/Taller: Debates Contemporáneos en la Formación Docente, de cursada obligatoria, en cuyos contenidos mínimos se registra “sexualidad, derechos de niñas, niños y adolescentes, adicciones, diversidad cultural”.

Se suman a estas prescripciones Psicología, que muda sexualidad y género de planes anteriores a “construcción de las identidades, diversidad, interculturalidad y multiculturalidad”, “constitución de nuevas subjetividades” y Práctica educativa I: Práctica Curricular con “la escuela como cruce de culturas”. Solo en tres asignaturas de la formación aportan a la temática investigada.

El más contemporáneo en la actualización es el Plan del Profesorado en Ciencias Biológicas cuya acreditación se produce según Resolución 186-CS-2021. Allí puede analizarse la incorporación del Seminario/Taller: Debates Contemporáneos en la Formación Docente; y las modificaciones de Cuerpo Humano I y II que pasan a designarse Biología Humana y Cuerpo Humano III pasa a denominarse Promoción de la salud.

Respecto a los contenidos mínimos en Debates se incorpora la legislación vigente (Ley de ESI, niñas, niños y adolescentes, derechos sexuales y reproductivos). Psicología ya menciona “perspectiva de género” y Práctica Curricular “perspectiva de

género y DDHH. En Biología Humana y Promoción de la salud mencionan “Educación sexual integral”.

Analizados los cinco planes de estudio de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales se entiende que puede considerarse que, si bien la temática abordada en esta tesis sigue siendo poco significativa para una formación integral y a 17 años de aprobación de la ley, aumentan las actividades curriculares que la trabajan, así como los contenidos.

Con respecto a los planes de estudio de la Facultad de Ciencias Humanas, están acreditados todos en el año 2009, año de profunda transformación en la matriz curricular de los planes que pone en vigencia una formación en cuatro campos: de la Formación General, de la Formación Disciplinar, de la Formación docente y del Campo de las Prácticas. En análisis de la ESI con perspectiva de género(s) podemos señalar algunas pistas del momento histórico en que se prescribe. Por ejemplo, los cuatro títulos utilizan lenguaje inclusivo binario denominando Profesor/a en.

En relación a las actividades curriculares que integran el Campo de la Formación Disciplinar se enuncian como saberes en los contenidos mínimos de cada plan:

Psicología prescribe en sus contenidos mínimos Estructura subjetiva; configuraciones vinculares actuales, lazo social y formas de elaboración del malestar y Práctica Educativa I: Práctica Curricular: La escuela como Cruce de Cultura (cultura experiencial, académica crítica e institucional)

b) Programas de las actividades curriculares del Campo de la Formación Docente Fundamentación, contenidos y bibliografía

De las asignaturas que forman este Campo se analizan sus programas aprobados por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas en 2021. En ellos se mencionan ejes, unidades didácticas y saberes que se abordan desde la ESI. Solo en tres se prescriben saberes relacionados.

Psicología constituye la primera materia del Campo de la Formación Docente (primer año, segundo cuatrimestre), recibe a lxs estudiantes ingresantes y posee el desafío de brindarles las herramientas para que puedan hacer los primeros ensayos en su vida como estudiantes universitarios y promover oportunidades formativas como

futurxs docentes y cuenten con recursos y estrategias al momento del desempeño profesional. El programa da cuenta de cinco unidades didácticas. En tres se concentra en vínculos entre Psicología y Educación; constitución subjetiva y estructuración cognitiva y aprendizaje. La unidad N^a 3 se dedica a Adolescencias, grupos y mundo adulto: el proceso adolescente; el cuerpo, la sexualidad y las identidades; la/s familia/s y el/los grupo/s como soportes de identidad; el lugar de la escuela en la constitución subjetiva de las/os adolescentes. La unidad N^o 5 prescribe Indagación y reflexiones sobre las adolescencias y la escuela secundaria obligatoria desde la formación docente y en el marco del Campo de las Prácticas profesionalizantes se acerca a escuelas de la ciudad a fin de realizar entrevistas grupales a estudiantes secundarios en relación con el aprendizaje, los vínculos interpersonales, manifestaciones asociadas a adicciones, violencias, embarazos, nuevas identidades, disidencias y orientaciones para favorecer la convivencia y la ESI. Acompaña con una selección bibliográfica pertinente que incluye marcos normativos provinciales y nacionales y otras producida por la cátedra. La bibliografía obligatoria aporta normativas para el trabajo en la ampliación de derechos, tales como en Guías de actuación institucional sobre violencia y adicciones en las escuelas del Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2022), y las Guías Federal de Orientaciones para las intervenciones educativas en situaciones complejas relacionadas 1 y 2 del Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación (2014).

Pedagogía se ubica en la matriz curricular en el segundo año, es una asignatura del Plan de Estudio que integra el Campo de la Formación Docente “orientado al aprendizaje de capacidades relacionadas con la enseñanza y transmisión de la cultura que requiere la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los diversos contextos sociales” (Planes de estudio carreras de profesorado, Facultad de Ciencias Humanas, p. 12)

Está organizado en 4 unidades didácticas: La educación; Educación y sociedad; La escuela; Los profesores. No se hace referencia explícita a la problemática que se aborda en este trabajo.

En relación a la actividad Didáctica desde la Fundamentación se señala su sentido en relación a las finalidades en vinculación con la formación de sujetxs para una

democracia crítica. Presenta a la enseñanza desde una perspectiva epistemológica y ética a partir de construcciones metodológicas encuadradas en la legislación vigente orientadas a la intervención en la escuela. Finalmente, se presenta el diseño de la enseñanza en el marco contextual de la Ley Nacional de Educación (26.206), de la ley del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (26.150) y del programa institucional de Derechos Humanos de la UNLPam. Construcciones metodológicas con un abordaje interdisciplinario, transversal en derechos humanos y ESI. Se presenta además en la bibliografía del programa una sección destinada a derechos humanos y ESI, con una variedad de materiales para consultar.

En el programa de Currículum/Práctica educativa I: Practica Curricular enuncia desde la Fundamentación y los contenidos mínimos al currículum universitario como proyecto político que trabaja a favor de la justicia curricular que es aquel que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales. El eje 2 avanza en analizar el currículum oculto y la necesidad de descolonizar el currículum cuestionando el pensamiento crítico emancipatorio de raíz eurocéntrico, occidental. En el eje 3 se plantean los modos de producir ausencias en esa decolonialidad, en especial esa naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías en relación a la clasificación racial, étnica y sexual. El eje 4 se propone el trabajo curricular a favor del Desarrollo reflexivo de la práctica docente a favor de derechos humanos interculturales. La bibliografía aporta autorxs y legislación argentina a favor de ESI para el abordaje de la materia. La bibliografía aporta autorxs y legislación argentina a favor de ESI para el abordaje de la materia. Se trabajan allí a Rawel Connell; Jurjo Torres Santomé; Tomas Tadeu Da Silva; Chukwudi Eze, Paget, H y Santiago Castro Gómez; Edgardo Lander; Angel Pérez Gómez, Catherine Walsh además del marco legal y tratados y convenciones a las que adhiere la Argentina.

En cuarto año se ubica Política y Legislación escolar y constituye una propuesta que pretende ofrecer una visión panorámica de los conceptos, problemas y debates – históricos y actuales- del campo de la política educativa. El programa está organizado en siete unidades: La conformación del Estado nacional y la institucionalización del Sistema Educativo Argentino; La expansión del sistema educativo argentino; Políticas

de reforma educativa en el marco de la reforma del Estado; Las políticas educativas a comienzos del siglo XXI; Políticas educativas para el nivel secundario; Los temas en debate en la agenda de la política educativa actual y Las políticas universitarias. Tampoco la bibliografía avanza sobre conceptualizaciones en relación a ESI.

c) Propuestas de enseñanza en el diseño de trabajos prácticos y producciones de estudiantes

Luego del análisis de los programas de estas asignaturas, lxs docentes que forman parte de las mismas socializaron propuestas de enseñanzas que trabajan con lxs estudiantes en estos contenidos y unidades didácticas. Psicología, Currículum/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular, Didáctica y Política y Legislación escolar son las que ofrecen trabajos prácticos en este sentido. El docente de Pedagogía menciona en la entrevista que problematiza en cada encuentro desde perspectiva de clase porque es central en la comprensión de la actividad curricular.

En Psicología se presentan dos trabajos prácticos: a) una propuesta de trabajo encuadrada en una perspectiva de derechos y respeto por la diversidad a partir de las Leyes de ESI (2006) y de Identidad de Género (2012). Se ofrece material audiovisual de Quimey Ramos (estudiante y docente trans) y María Eva Rossi (docente y psicóloga trans) para conocer estas historias e indagar en las propias sensaciones, temores, prejuicios; los aportes a la institución educativa que cada una realiza y el impacto que tienen los temas referidos a la sexualidad en las instituciones educativas.

b) Otra propuesta que atraviesa toda la cursada en relación a la escuela secundaria y trayectorias escolares consiste en el diseño, administración y análisis de entrevistas realizadas por parejas con grupos de 5 a 7 alumnxs de colegios secundarios de distintas localidades de la Provincia y/o en otros espacios públicos donde se ubican adolescentes que estudian en el nivel secundario (clubes, plazas, vereda). Se trabaja en el encuadre metodológico para indagar poniendo especial énfasis en la cuestión de género.

a) Derechos y respeto a la diversidad con las voces de Quimey Ramos y María Eva Rossi

A fin de provocar las opiniones de lxs estudiantes, la cátedra les propone analizar qué le sucede a Quimey en su paso por la escuela; cómo era el clima áulico según su relato y la experiencia de otras personas trans. De los trabajos entregados, algunos protocolos van recuperando dimensiones enunciadas en el video y también se presentan construcciones personales que difieren del relato de la activista.

El grupo puede recuperar que *“pensó que jamás podía demostrar sus ideologías, quien era y que sentía realmente”* (TP1); *“qué es transgénero”* (TP2) *“sufrió Bullying en la escuela”* (TP3); *“el 70% abandonan la escuela por la discriminación que le hacen”* (TP5). Es bien importante que la formación pueda – a partir del análisis de historias de vida como en este caso- identificar concepciones intuitivas que poseen las personas y son construidas socialmente sobre las cuales no se reflexiona. En esa línea se puede poner en tensión lo recibido. Resulta valioso recuperar a Loana Berkins señalando que el travestismo irrumpió en el espacio público de la mano de discursos biomédicos, policiales, sociológicos, jurídicos, políticos y periodísticos que funcionaron como disparadores en algunas ocasiones para discutir y en otras oportunidades para reforzar las dinámicas desigualadoras relacionadas con la identidad de género, la sexualidad, la raza, la clase social, la etnia, la religión, la edad, la ideología en diferentes contextos.

Quimey da cuenta en su relato de un fenómeno complejo y dinámico, de sujetxs atravesadxs por relaciones opresión (en muy pocos casos de privilegio). Por eso remata que ella jamás pensó en poder vivir libremente su identidad, que siempre iba a ser un aspecto guardado de su vida privada, sus niveles de sufrimiento y el de la colectiva que abandona en un 70% la escolaridad. Es importante que lxs estudiantes puedan dimensionar estos niveles de violencia –que constituyen el rostro más visible del patriarcado- y que en las historias del dolor se nombraron como criminalización, patologización, estigmatización, todas formas de dominación y muerte.

Lxs estudiantes identifica también que Quimey se presenta como activista y docente travesti de un bachillerato. Es parte del equipo directivo del espacio bachillerato popular trans travesti Mocha Celis. Este bachillerato nació de un grupo de docentes y Lohana Berkins y Diana Sacayán como coordinadoras de perspectiva del espacio. Un espacio pensado para que compañeras trans travestis que no pudieron completar su educación secundaria pudiera hacerlo, sin miedo, con la libertad de no tener miedo a

cualquier otro sistema de educación formal. Ser docente trans en estos tiempos implica una acción disruptiva en el sistema tal como lo han realizado para sobrevivir a los niveles de invisibilización y opresión.

Rescatan de su palabra que pone en valor que hoy lxs jóvenes no tienen problema de compartir un grupo de amigxs con personas trans –por ejemplo, usando una pulserita como distintivo de lucha colectiva.

Sólo el protocolo 3 hace especial referencia a la violencia y miedo a enfrentar el sistema educativo “*Quimey sostiene en el video que la Mocha Celis es un espacio de contención donde las personas trans travesti pueden hacer su tránsito por los estudios secundarios, con la libertad a no tener miedo de atravesar sus experiencias de tránsito*”.

Tampoco se recupera en estos protocolos como repensar una perspectiva trans sobre la pedagogía.

Respecto a la segunda consigna de ¿Cuáles son las “posibilidades” de las que habla Quimey? Todos los protocolos recuperan el lugar de las infancias, lazos amorosos, confianza, afecto, creación de vínculos, no miradas juzgadoras, situación económica sustentable de la protagonistx.

No obstante es importante señalar que de los cinco protocolos analizados tres no recuperan la Ley 26.743 identidad de género como una posibilidad de la colectiva; en uno se la considera como habilitación para la posibilidad económica (TP4), el TP3 como una garantía de derechos.

La consigna 3 solicita que – a partir de un fragmento de un documental que recoge los dichos de estudiantes y docentes que han compartido su trayectoria con María Eva Rossi, quien vivenció un proceso de transformación de género durante su desempeño docente- puedan elaborar una reflexión sobre sensaciones, prejuicios, miedos que le genera al grupo; aportes a la institución que reconocen lxs compañerxs de María Eva a partir de su transformación y el impacto que tienen los temas referidos a la sexualidad en las instituciones educativas.

De los 5 protocolos sólo el TP4 y TP5 recuperan sensaciones propias del grupo que responde el práctico. Para el TP4 puede *ser difícil y un shock en un primer*

momento, pero luego podemos adaptarnos. El TP5 les puede abrir la mente a personas mayores.

Los TP 1 y TP2 responden las tres consignas en un mismo párrafo y recuperan las sensaciones y prejuicios de lxs compañerxs de María Eva Rossi. Entienden como aporte reconocer que *son personas con los mismos derechos y valores*, su reconocimiento implica demostrar que todxs somxs distintos y no dejamos de ser personas, que su presencia puede producir *una perplejidad ante una nueva manera de distinguir a una persona que se percibía del género contrario*, y que esta presencia implica una revolución para las instituciones educativas.

El TP3 3 no responde.

En relación a los aportes, se hace referencia a que María Eva aporta una mirada *enriquecedora tanto en sus experiencias personales como a nivel institucional (TP4)*. Mientras que el TP5 menciona que rompe barreras sociales e instala otras formas de ver la vida y la sexualidad.

Los impactos de los temas de sexualidad en la institución en el TP5 lo dejan librado a la perspectiva que tengan las familias (tabú o en relación al abordaje de temas acerca del cuerpo). En el TP4 no se responde desde los contenidos del video, sino que menciona algunos temas que se tratan (*expresar sus emociones y sentimientos, puedan decidir con libertad y responsabilidad cuándo iniciar las relaciones sexuales y con quién, evitar embarazos no deseados e infecciones de transmisión sexual, etc.*), pero en las escuelas no siempre se tratan porque hay padres en desacuerdo, colegios religiosos y docentes estructurados.

De una lectura transversal de las respuestas en todo el trabajo práctico se advierte una coherencia interna reflejada por ejemplo en quienes señalaban que Quimey no podría mostrar sus ideologías y que María Eva permitió reconocer que a pesar de la diferencia *son personas (TP 1)*, en otro caso (TP2) *que se habla de transgénero y Bullying reconocen que María Eva migra al género contrario* (reconociendo una concepción binaria), en otro (TP4) *que reconocía la violencia en las escuelas en personas disidentes, y la necesidad de adaptarse que tienen las nuevas generaciones a los cambios* (tolerancia), y en otro ejemplo no pueden nombrar a las personas travesti y trans, menciona a la colectiva como casos y entiende que la ESI depende de las familias.

b) La cátedra solicita además como Trabajo Práctico Especial N° 5: Actividad del Campo de la Práctica Profesional Docente una entrevista grupal a estudiantes secundarios. Se propone y ensaya en clase previas posibles preguntas en relación a cuestiones referidas a la convivencia, conflictos y problemas entre pares y adultxs en las escuelas con la sugerencia de poner especial énfasis en la cuestión de género.

Del análisis de los TP presentados por lxs estudiantes de Psicología se puede señalar:

b.1.- algunas dimensiones permanecen en todas las entrevistas, en relación al aprendizaje, al tránsito por la escuela, al vínculo con lxs docentes, con el clima de la clase, con el abandono escolar

¿Les gusta aprender? ¿Cuándo aprendes mejor? ¿Por qué abandonan la escuela? ¿Qué problemas se presentan y cómo los abordan como grupo? ¿Con qué profesores se sienten mejor? ¿Cuáles son las materias más fáciles o más difíciles?
(Protocolo N° 1 CSFreire)

¿Cuál es la importancia de ir a la escuela? ¿Qué les gusta a ustedes aprende en la escuela? ¿Qué necesitan aprender en la escuela? ¿Dónde sienten que aprenden más en su casa o en la escuela?; hablando de las clases ¿Cuándo sienten que es aburrida? ¿Ustedes cómo creen que influye en el aprendizaje cuando una clase es aburrida?; cuando se presenta un problema al grupo ¿Cómo lo abordan?; ¿qué poder tiene un alumno/a para resolver una situación? ¿Por qué eligen ser docentes? (Protocolo N° 5 CSRubio/Lonquimay)

¿Importancia de la escuela?; ¿cómo aprenden? ¿Qué respuesta reciben de las/os profes cuando le señalan que una clase es aburrida? ¿Cuáles pueden ser los motivos por los que lxs chicxs abandonan la escuela? ¿Qué hacen los/as adultos/as (madres, padres, docentes, otrxs) cuando abandonan la escuela? ¿Cómo influye la desaprobación de una materia? ¿Cuándo se presenta un problema al grupo como lo abordan (Consejo de aula, de convivencia, delegados, etc.)? ¿Para vos cuando un/a profesor/a es cálido, -respetuoso? ¿Y cuándo es distante/frío y/o hostil? (Protocolo N° 3 CSCSR)

b.2. En relación a ESI, no se diseñan preguntas que recuperen opiniones que pongan especial énfasis en la cuestión de género. En algunos protocolos lxs alumnxs hacen menciones que lxs entrevistadorxs no recuperan.

Protocolo N° 10 (CSTM)

Preguntas en relación al género autopercebido del/ la estudiante del secundario:

DB: Si quieren contarnos cómo les gusta que les digan y con qué género se identifican. No sé... empieza el que quiere. Son libres.

DF: Bueno, yo soy Delfina. Y "género", ¿qué sería?

DB: ¡Cómo yo!

DF: Y después... ¿"género" qué sería?

DB: Mujer, hombre... o sea, cómo te identificas.

DF: Mujer.

DB: O si prefieren no decir, está bien.

DF: No, mujer.

G: Yo soy Gonzalo y me identifico con género masculino.

DM: Yo soy David, me dicen Dei y...

DB: ¿Cómo te dicen?

DM: Dei, como la abreviación de David, y me identifico como un hombre.

DB: Entonces tienen diecisiete. [hablándoles a DM y DF].

DF: Sí, diecisiete.

DM: Sí.

DB: Y trece [hablándole a G].

G: Trece.

DB: Segundo [hablándole a G] y sexto [hablándoles a DM y DF].

DF: Sí.

DB: ¿Ya arrancamos? [hablándoles a V y J]

V: Sí.

DB: Creo que esas eran las preguntas iniciales. No dijimos... yo soy Delfina.

V: Sí, yo soy Valentín.

J: Yo soy Jeremías.

DB: Cualquier cosa, si quieren saber algo más de nosotros, lo podemos preguntar. O bueno, cuando ustedes quieran.

DF: Dale.

En este protocolo, por ejemplo, lxs entrevistadorxs proponen la presentación según género por el que se autoperciben, pero no vuelven a este abordaje ni a preguntas de ESI en toda la entrevista; ante la pregunta sobre la autopercepción de lxs estudiantes se evidencia una respuesta desde lo binario (varón- mujer); y al momento de presentarse lxs entrevistadorxs ningunx de lxs tres se presentó desde cómo se autopercebían ellxs.

Protocolo N° 10 (CSTM)

DB: Claro. Bueno, ustedes me dijeron que, porque quedó embarazo o algo de eso, pero ¿por qué pensás que repiten tanto? ¿O por qué piensan que dejan el colegio?

G: Yo... porque... por lo que lo hablaba con él, porque tenía problemas familiares, porque... por la muerte del papá y todo, y como que le afectó y... problemas familiares en la casa y eso.

DM: No sé. Los chicos, o sea... yo, ponele, cuando los conocí a los chicos repitentes... Justo [?] y todos esos, yo... ya venían repitiendo desde antes.

[...]

DB: Claro. ¿Querías hacer una pregunta más de esa parte? [hablándole a V] V: Sí. Podemos preguntar... hablaban de los casos extremos en donde uno deserta por un problema familiar, problemas de embarazo, etcétera. Pero, digamos, ¿cuáles dirían ustedes que son las causas principales de que te vaya mal? O sea, ¿por qué? ¿Cuál sería el motivo por el cual desaprobarías o, por ahí, perdés interés?

DF: Y... yo creo que, si bien puede haber alguien que, por ahí, desaprueba o repita por temas familiares o cualquier cosa externa, siento que es muy difícil, hoy en día, llevarte una materia o demás. Si bien a mí, por ejemplo, me ha pasado de desaprobado pruebas y demás, la tenemos muy fácil a la... a aprobar las materias. Por ahí, un trabajo práctico y te apruebo para el trimestre y cosas así. Entonces, siento que, por ahí, si desaprobás es porque no te ponés las pilas, porque, sinceramente, no son muchas las cosas que hacemos. Por ejemplo, nosotros cuando éramos más chicos... sí, ciclo básico, me parece... primero, segundo y tercero teníamos... antes de la pandemia, teníamos integradores... qué sé yo... antes [?] tomaban integradores de todas las materias. Yo me acuerdo que eran re exigente. Era una semana estresante, que estaba estudiando un montón.

En otro fragmento de la entrevista, y ante la pregunta de por qué repiten lxs estudiantes, se menciona al embarazo como un problema que causa el abandono y la repetición. Este ejemplo sigue ejemplificando que en las entrevistas no se disponen preguntas en relación a la ESI. También aquí se puede advertir que alumnxs del secundario referencia cuestiones/ejemplos que podrían pertenecer a este mundo de significados (problemas de embarazo, abandono por embarazo, problemas familiares) y lxs estudiantes universitarios no hacen repreguntas ni las incorporan al diálogo.

En el Protocolo N° 7 (CSP) se registra un diálogo que da cuenta de ESI

¿Hacen eso de hacer un trabajo y exponerlo delante de todos?

-Si

-No

-Ahora tenemos que presentar uno para biología.

-La de música te hace eso (Todos afirman) podemos hacer un video, un afiche.

¿Sobre qué tema?

-Sobre métodos anticonceptivos y todo eso.

¿Sienten que eso les sirve?

-Si

-Si ESI.

¿Tienen ESI? ¿Se respeta?

-Si (Afirman todos)

-Si eso está bueno.

-Es algo que lo pones en práctica cuando salís de acá.

¿Tienen en todas las materias o solo en biología?

-Ponele ahora en el cumpleaños del colegio al principio dieron charlas de ESI.

¿Eran obligatorias?

-Si

-Era un taller obligatorio

¿Cuándo no es obligatorio, les interesa?

-Si

Lxs alumnxs del secundario hacen mención de la ESI, y lxs entrevistadorxs hacen preguntas solo acerca de su obligatoriedad. Aun así, cuando no es un taller obligatorio lxs alumnxs indican que les interesa y no se continúa con ese diálogo, se avanza con preguntas en relación a otro tema.

Colegio de la UNLPam

Entrevistador: ¿Qué les parece que aprenden además de las materias en el colegio?

Alumnos: A socializar.

- Nuestro colegio es muy abierto, así que te da la posibilidad de aprender muchas cosas, como el ESI, otras cosas que no son materias, pero tiene que ver

- Tiene talleres, diferentes orientaciones como computación que en otros colegios no está. Tiene un programa muy distinto al de los provinciales y está bueno. Le dan mucha importancia a otras cosas, por ejemplo se hace paro/feriado por el día de la mujer.

Entrevistador: Sobre esta manera de aprendizaje con talleres, ¿Les gusta?

Alumnos: Si

Lxs alumnxs valoran propuestas que se hacen en ese colegio. Entre ello mencionan talleres de ESI y el feriado por el día de la mujer. Y la repregunta sigue la línea en temas aprendizajes en los talleres y materias.

CSA Alvear

Guido: Bueno, ¿Hay algo que no les guste de la escuela? ¿Se podría decir qué?

Estudiante 1: Si pueden ser muy restrictivos o...

Estudiante 2: Conservadores

Estudiante 1: Si conservadores a la hora de como tenés que venir al colegio o como te tenes que poner

Estudiante 2: (Interrumpe) Estrictos

Estudiante 1: (Procede) Que en realidad no cambia nada si vos tenes un corte de pelo de color, o no se te teñís el pelo o te pones un arito en la oreja ¿Qué, sos diferente a los demás?

Estudiante 2: O también los tatuajes y todo eso

Guido: ¿Preferirían que por ejemplo la vestimenta sea diferente?

Estudiante 1: Na no sé si la vestimenta, pero permitir cosas que ya son mínimas, ahora en esta época, pleno siglo 21 ya está, cosas que por ahí son de hace 20 años atrás, que ya ahora...

Guido: ¿Qué, les parece medio “cavernícola” en eso?

Estudiante 1: Si ya pasó

Guido: ¿O sea preferirían que se pueda cambiar el look? Que se pueda permitir más cosas ponerle

Estudiante 1: Claro, no hablo por mí, pero hay muchas chicas que vienen con los aritos, y se los hacen sacar, con los tatuajes...

Estudiante 3: Si, o traer aritos chiquitos

Guido: Si claro, esas cosas tampoco van a cambiar todo

Estudiante 1: No va a cambiar la personalidad del “loco”

Estudiante 3: Si o cómo vas a aprender

Guido: ¿Y ustedes piensan que pueden saber el por qué hacen eso?

Estudiante 1: Nada, por que el colegio siempre fue así, siempre pasó en el colegio y nunca lo van a cambiar por que ya está. Yo creo que en unos años igual, eso va a ser diferente

Guido: ¿Y habrían pensado en cambiarse de escuela por eso?

Todos: Nono

Guido: ¿Nunca pensaron en cambiarse de escuela?

Todos: Nono

En este caso el entrevistador repregunta sobre el tema, pero no explicita que las respuestas se enmarcan en la expresión de género, ni avanza en poder repreguntar

acerca de situaciones de discriminación que superen el corte y color de pelo, aritos, tatuajes y vestimenta.

De los trabajos prácticos analizados en este espacio curricular, lxs estudiantes avanzan en reconocer parcialmente las diversidades sexo/ genéricas de la mano de Quimey Ramos y María Eva Rossi, y de sus posibilidades en sus propias historias de vida. La ESI no es una dimensión que focalicen prioritariamente en las entrevistas y en las ocasiones que surge como respuesta de lxs alumnxs del secundario suele no recuperarse con intensidad.

En Curriculum/ Práctica educativa I: Práctica Curricular se analiza el curriculum como proyecto político, saberes ausentes y voces desoídas por lo que la mayoría de los trabajos prácticos abonan esa búsqueda donde la dimensión del género es una de las fundamentales.

Este encuadre hace que todos los trabajos practico de la actividad curricular pongan en valor y recuperen situaciones problemáticas, derechos vulnerados para pensar desde allí las posibilidades de la escuela, y particularmente las decisiones la selección de los contenidos escolares que habilitan, obturan ciudadanía en tanto sostiene miradas hegemónicas difíciles de conflictuar.

La cursada se inicia con un Trabajo práctico grupal que pone el foco en el trabajo escolar contra la exclusión y la justicia curricular en Latinoamérica. Se ofrecen distintos casos Paula y los derechos intersex; subrogación de vientres; Ramona y la muerte producida por el abandono sistemático; voces de sobrevivientes de la prostitución; abuso sexual en las infancias; abuso policías: migrantes en fábricas locales “camas calientes”. Se busca indagar en ideas previas disponibles del estudiantado solicitando que señalen ¿en qué sentidos se puede relacionar la problemática planteada en este caso con la exclusión? ¿Cómo está construida la noticia y el audio? ¿Cómo vincularían este lugar de exclusión con la enseñanza de su disciplina en la escuela pública hoy? Estas primeras respuestas serán contrastadas con la lectura de artículo de Apple Escuela democrática y justicia social (TP N° 2).

La importancia de la educación y de la escuela (TP N°3) se fortalece en el análisis del video “La educación pública en disputa” con un diálogo entre Aníbal Canelotto (Decano de UNIPE) y Jurjo Torres (Universidad de Barcelona) “La

educación pública en disputa” a fin de poner en valor lo común en la escuela y en especial en pandemia: para reflexionar acerca de las políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas.

Allí se invita a la cátedra a Andrea Pichilef, egresada de la facultad, integrante de la comunidad mapuche y referente del Feminismo Territorial Mapuche para ejemplificar los principios de la justicia curricular que formula Raewyn Connell (autora trans) en el texto Escuelas y Justicia Social y se le pide al estudiantado escriba ejemplos de sus propias vivencias personales (TP N° 4).

Para cerrar este primer eje se propone la lectura del cuento La fiesta ajena de Liliana Hecker que ejemplifica la exclusión social en niñas, pobres, empleadas y debatir grupalmente apoyándose en las categorías teóricas de los textos compartidos en la cursada (TP N° 5).

En el eje dos y tres se analizan el curriculum prescripto por disciplina, por niveles y por modalidad mientras se habilita el visionado de la película Nina y la visita a la ciudad de Sonia Sánchez sobreviviente de prostitución y trata. Se propone en grupos por carrera analizar los contenidos por año y selecciona todos aquellos con los que se podría abordar esta problemática en la escuela secundaria. El curriculum oculto también es analizado para identificar en las culturas académicas las pistas de racismo y patriarcado y así como ausencias y adaptaciones curriculares inadaptada que se analizan en los libros de texto buscando desfetichizar al curriculum.

Se solicita la construcción de una propuesta de enseñanza que se realiza durante todo el cuatrimestre y en días por disciplina, las misma que concurren a realizar las ayudantías a escuelas secundarias. Esta exigencia tiene su origen en el análisis del curriculum a favor de una perspectiva decolonial que explicita las ausencias fabricadas (la existencia de un único conocimiento válido; de un tiempo lineal, de la superioridad de lo universal, de una naturalización de las diferencias y de la producción capitalista). Se pone especial atención en que el origen de la problemática/conflictos sociales/ situaciones de exclusión a trabajar en el aula sea local (de sus propias biografías, de sus trayectorias escolares, de las escuelas de sus localidades de origen o de la escuela donde realizan las ayudantías). Se diseñan transversalizándolas al curriculum prescripto con saberes en relación a derechos humanos y ESI. Algunos de los trabajos realizados por

lxs estudiantes fueron en 2021: ESI abolicionista. La prostitución, un problema local; La Mala Víctima. Hablemos de abuso y consentimiento en la escuela; Por un mundo más diverso e igualitario; Si el trabajo es un derecho... ¿Por qué la “inclusión” trans?; Mansplaining. Desnaturalizar la violencia para construir vínculos igualitarios; Trata de personas, qué pasa en La Pampa; La adolescencia y el sexteo en las redes sociales; Adolescentes y el uso de las redes sociales: riesgos, derechos, ciudadanía; La sala secreta. Abuso sexual infantil, La familia no siempre es un refugio; Contra el abuso sexual infantil, por una niñez sana y segura; Violencia en el lenguaje entre los/as adolescentes; Abuso sexual infantil. Los monstruos no solo están en los cuentos; Fertilización asistida. La realidad que no te muestran; Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo IVE; Trata de personas con fines de explotación sexual. “Tu vida no es una mercancía”; Suicidio en la adolescencia: un debate necesario; “Le dije que no, pero siguió”. Abuso Sexual Infantil.

En 2022, Consumo problemático. Uso, abuso, consumo; Violencia de género en la adolescencia; Los cuerpos que no entran en la norma. Miradas fulminantes; ¿Cómo visibilizar a un enemigo silencioso? Bullying Escolar; Exclusión de identidad sexo-genérica en el aula; Abuso institucional por parte de las autoridades; Trabajo infantil: mutilado el futuro educativo; Patriarcado en comunidades zíngaras, patriarcados en nuestras comunidades; La violencia e indiferencia que nos está matando; Femicidios; Sexting, sextorsión o porno venganza.

Del análisis de las producciones podemos señalar que:

a) parten de problemáticas, a partir de conocimientos populares, urbanos, que dan visibilidad a personas y prácticas que el saber científico no considera valioso. Por ello se presentan desde voces de militantes sociales en imágenes, cortos, noticias del periodismo local, música. De este modo se explicita ese epistemicidio y se genera presencia desde identidades sexo/ genéricas, machi de pueblos indígenas, feminicidios, abolicionismo, y muchas otras que debemos pensar como relevantes para ser estudiadas o llevadas a las aulas.

b) constituyen una propuesta que se desarrolla aquí y ahora; que plantea una enseñanza desde lo local; en una cercanía capaz de fracturar significados naturalizados.

Por ello tienen tal gravitación el trabajo desde el sufrimiento de amigxs y la construcción de identidades; desde las condiciones de subjetividad y del consumo en adolescencias de la propia escuela, por ejemplo. Lo local colabora en la comprensión, y con mayor fuerza aún, en las posibilidades de intervención.

c) permiten discutir desde las situaciones abordadas en estos diseños la naturalización de las diferencias que son las que ocultan jerarquías en relación a la clasificación racial, étnica y sexual. En todos los casos presentados en las propuestas se trabaja la ESI.

d) busca discutir desde las propuestas el productivismo capitalista que se muestra como única mirada posible, se discute aquí el rol del estado y la historia de vida de padres, consumos problemáticos, violencias, entre otras.

e) Presentan a un/otrx que denuncia al poder real donde las situaciones de vida que se presentan no son ni objetivas ni neutras como suelen hacerlo los libros de texto. Lo que reduce la trivialización con la que son presentadas las colectivas sociales cuando lo hacen de manera superficial y banal.

f) Presentan las problemáticas vinculadas a la vida cotidiana en las aulas, y no aparecen fragmentadas o desconectadas por ejemplo el día de “(la mujer; de los pueblos originarios; la discapacidad; las infancias, etc.)”. De ese modo quedan contextualizadas en tiempo y espacio para mejorar las condiciones de comprensión e intervención en la vida de las personas.

g) buscan discutir los estereotipos porque son explicaciones justificativas del lugar social que ocupan las personas. Así como se discute la historia y el origen de esas comunidades marginadas. Las propuestas de enseñanza planteadas buscan analizar la violencia sistémica que colocó a esa persona/grupo en ese lugar.

g) se diseñan haciendo público el articula de cada una de las leyes que garantizan derechos en nuestro país: Ley de ESI; de identidad de género; de matrimonio igualitario, de violencia de género; de educación integral de niñas, niños y adolescentes; Ley Micaela; Ley Brisa, etc.

En la asignatura de Didáctica se trabaja en el diseño de una propuesta de enseñanza interdisciplinaria y que aborde de forma transversal saberes en relación a

problemáticas en derechos humanos y ESI. Se parte de una construcción metodológica que es la metodología investigativa, la cual tiene por sentido partir de situaciones problemas para ir construyendo los saberes en conjunto con los estudiante de forma situada. Algunas de las propuestas diseñadas por les estudiantes en el 2021: Gordofobia; Abuso sexual en las escuelas secundarias de Santa Rosa - La Pampa , “Este cuerpo es mío, no se toca, no se viola, no se mata”; Ninguna mujer nace para puta; Alcohol, jóvenes y accidentes de tránsito; Concientización y prevención del embarazo adolescente en la escuela; Diversidad de los géneros y los vínculos desde la violencia”; Alquiler de vientre; El bullying como herramienta para ejercer violencia dentro del ámbito educativo; Prostitución juvenil y redes sociales; La Dimensión social del concepto de Belleza y DDHH; Prostitución en La Pampa - Implicancias sociales y formas de erradicarla; Enfermedades de Transmisión Sexual y desigualdad de género; Violencia en las redes sociales; bullying en la escuela.

En 2022 se suman Chineo; Tareas de Cuidado en un sistema patriarcal; Cannabis medicinal; Violencia institucional en la construcción de la identidad sexo-genérica en la provincia de La Pampa, Asentamiento el nuevo salitral; Violencia obstétrica en La Pampa; Travesticidio, Medicalización; Trata de personas; Cupo laboral trans; Suicidio en la adolescencia; Actos discriminatorios hacia la comunidad gitana; Grooming y difusión de imágenes.

Las propuestas en parte reflejan y en parte ponen en tensión la formación que transitan y a las distintas fragmentaciones que se superponen entre la formación disciplinar y la formación pedagógica; entre los contenidos escolares y los universitarios; entre la escuela y la universidad.

A partir de estas situaciones problemáticas reales, situadas, cercanas a la vida de lxs estudiantes, y con un abordaje interdisciplinario que ejercitó el complicado vínculo entre las disciplinas en una formación de muy alta fragmentación.

De su análisis puede señalarse:

a) tensionan la preparación de lxs profesores a favor de la autonomía por lo que las problemáticas sociales, la vida de las personas son eje en los diseños e imprimen la capacidad de actuar más allá de la ideología fatalista del neoliberalismo (que naturaliza las relaciones de poder, fundamentalmente las de raza y género)

b) respetan los saberes de lxs educandxs y corporifican las palabras en ejemplos, rechazo a la discriminación, a las violencias, para poder encaminar la lucha política

c) todas aportan luchas a favor de los derechos de lxs educandos por lo que se habilita la idea que el cambio es posible, que la educación no es neutra y que la relación con los contenidos puede encaminarse a la comprensión más que a la transmisión.

d) toman partido de enseñar sobre la especificidad humana y preparan la tarea para consolidar la utopía donde la escuela trabaja a favor de ser una institución democrática y de la alteridad tal como se puede advertir en cada caso analizado

e) ofrecen actividades que reconocen principios fundamentales hacia la comprensión, clarificación de conceptos para poder pensar metacognitivamente dando forma a un entorno para el aprendizaje crítico natural con voces propias, resilientes, violentadas, traficadas para habilitar discusiones que interrumpan las visiones de mundo sin beneficio de inventario, el sistema sexo/ genérico heredado, por ejemplo.

f) en relación a mandatos sociales se discute el modelo de belleza hegemónica, de salud integral

g) trabajar a favor de mayores niveles de integración entre saberes, entre la cultura experiencial, vital, comunitaria y la cultura académica, entre la universidad y la escuela, en territorios de conflictos, ha devuelto la palabra, la posibilidad, la comprensión y distintos modos de intervención en prácticas de formación y de extensión puestas en diálogo.

En relación al análisis de estas propuestas se puede señalar debilidades importantes:

a) La ESI es abordada desde una perspectiva de género y no de géneros: por ejemplo, en el caso de prostitución, violencias extrema y Mansplaining se enuncian a las mujeres como grupo involucrado, ausencias de otras corporeidades en problemáticas de IVE, en temáticas como gordofobia solo aparecen corporeidades de mujeres cisgénero, entre otras.

b) Las sexualidades no se ven como construcción: al trabajar con problemáticas sociales, las propuestas diseñadas abordan a la mismas desde grupos

sociales que se encuadran dentro de los significados que se establecen en un sistema cultural y material de heteronormatividad cisgénerica (Di Pietro, 2021). No se trabajan aquí situaciones donde la sexualidad se identifique como un proceso, en el cual todas las dimensiones que la conforman pueden sufrir cambios, dispersiones o fugas. A modo de ejemplo en los trabajos que abordan la problemática de abusos, parten de problematizarlos desde las infancias, pero no existe dentro de las propuestas la recuperación de voces de adultxs (víctimas de abusos en sus propias infancias) para poder visibilizar las construcciones de subjetividades.

c) Son insuficientes las lecturas interseccionalizadas: este apartado forma parte de los dos señalamientos realizados con anterioridad, ya que cuando se diseña una propuesta en la cual existen situaciones de desigualdad, exclusión, opresión, es importante enriquecerlas con un análisis interseccional de la misma para poder advertir todas las dimensiones que se intersectan para que las personas vivencien esas experiencias. A modo de ejemplo si trabajo con violencias que se sufren en redes sociales y/o medios de comunicación, poder diseñar un trabajo en pos de identificar situaciones de discriminación producto del racismo estructural (Mamani, 2020), la pertenencia a las diversidades sexo/ genéricas, en situación de prostitución, migrantes y analfabetxs, permitiría un abordaje más integrado de todas las dimensiones vulneradas para esas experiencias de vida.

En Política y Legislación escolar se dispone de la consigna del trabajo práctico diseñado que tiene como propósito “Identificar los niveles de análisis de las Políticas Educativas y los rasgos principales de la trayectoria de la política vinculada a la ESI”. Para ello se ofrece el video de Mirta Marina en *ESI Historia Sentidos y Contextos* y otros materiales complementarios como documentos sobre debates de la sanción de la ley 26.150 y enlaces sobre normativas nacionales y jurisdiccionales. El video ofrece un recorrido con las diferentes legislaciones que surgieron desde la Ley de ESI (2006) hasta la ley de educar en igualdad (2015): ley de matrimonio igualitario, ley de erradicación de violencia de género, ley de identidad de género, ley Micaela. En cada caso las pone en contexto histórico y político, las describe e indica qué derechos amplía. Solicitan analizar el material propuesto y vincularlo con categorías centrales de la asignatura: Rol del estado, definición de Política y Políticas, trayectoria de las políticas. Las mismas se encuentran desarrolladas en la Ficha de Cátedra “Política educativa:

herramientas conceptuales y analíticas” cuya autoría es de la docente responsable de la disciplina.

En este apartado se han analizado planes, programas y propuestas de enseñanza en trabajos prácticos.

Del recorrido analizado en este apartado podemos decir que las actividades curriculares de las dos facultades analizadas la mención de temáticas en relación a ESI se advierte desde fines de los 90 en la cátedra de Psicología. Al momento de este estudio todas las actividades curriculares del campo de la formación docente mencionan o en sus contenidos mínimos, o en la organización de sus trabajos prácticos vinculaciones en relación a la temática que se aborda.

En las actividades curriculares se diseñan propuestas de enseñanza que son graduales, atraviesan saberes y prácticas en relación al trabajo con la ESI. Esas propuestas se desarrollan a lo largo del cuatrimestre de cursada en vínculos con las escuelas secundarias, lo que genera vinculación entre las universidades y las escuelas. En estas prácticas es donde se recuperan voces y experiencias de nuestros estudiantes secundarios en relación a sus vivencias de construcción de sus sexualidades. Se parte del trabajo con ejemplos de situaciones de discriminación, estigmatización, opresión y exclusión, y trabajan con la legislación vigente buscando poner en tensión los significados instalados desde el sistema moderno colonial sexo/ genérico.

Capítulo V: ESI en las voces de lxs docentes

El conocimiento que generan las entrevistas en la investigación cualitativa es de naturaleza narrativa, contextual, los contextos múltiples pasan a contextos locales. El paso de las entrevistas orales a textos escritos y de las conversaciones privadas a públicas pasa a un lugar central en la construcción de conocimientos. En este apartado se analizan las entrevistas a lxs docentes del Campo de la Formación Docente de la Facultad Ciencias Humanas. Lxs mismxs se encuentran a cargo de los espacios curriculares de Psicología, Pedagogía, Didáctica, Currículum/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular y Política y Legislación Escolar.

El ida y vuelta de la trama de voces, teorías, experiencias, sentidos permite una codificación inicial gestado en la lectura del material desgravado y en las propias notas, haciendo un listado de cuestiones presentes en cada conversación, silencios, no dichos.

A partir de allí, se registran las primeras categorizaciones:

- ESI, territorio de sentidos conflictivos y contradictorios
- ESI política pública, militancia y saberes
- ESI, sexualidades y cuerpos

ESI, territorio de sentidos conflictivos y contradictorios

Se pone en valor en esta categoría los modos de estructurar espacios curriculares, objetivos, contenidos, donde se construye una territorialidad que constituye un texto inacabado, ambiguo, metafórico, que requiere constante interpretación. Aquí se advierte que lxs docentes de las actividades curriculares en cuestión dan cuenta de una perspectiva de género(s) en el trabajo que llevan a cabo. En dos de las entrevistas el planteo es menos explícito y realizan una descripción general de estos apartados en relación a su espacio curricular. Aparece la ESI como propuesta en un trabajo práctico que se lleva a cabo en el transcurso de la cursada, o un tema que se pueda presentar y generar debate con sus estudiantes. No obstante, no queda formulada ni en objetivos, ni contenidos ni bibliografía. En el caso de EP2

la filosofía de la pedagogía es discutir qué, cómo, para qué y para quién se enseña, en función de eso decimos cuando aparece una cuestión como por ejemplo la ESI discutir qué, cómo, para qué y para quién se hace la ESI, si aparece la inteligencia artificial lo mismo intentamos responder estas preguntas que hacen a la pedagogía [...] en todo momento avanzamos con texto clásicos, que son poco unos 15 textos, y los ponemos constantemente en discusión [...] siempre intentando responder estas tres preguntas [...] tenemos horas prácticas donde hacen el abordaje directamente de los textos, para poder comprenderlo con la ayuda de las docentes [...] Y en los teóricos yo hago muchos juegos en donde los pongo en situación, donde intento que respondan estas preguntas [...] Pensamos que cuando alguien está haciendo esas tres preguntas siempre está haciendo pedagogía

Este relato focaliza en las tres preguntas principales que la pedagogía intenta responder “*qué, cómo, para qué y para quién se enseña*”. Estas preguntas podrían habilitar reflexiones - al preguntar por lxs sujetos, las modalidades y finalidad de la enseñanza –acerca de los modos de vida, violencias, identidades, explotaciones que se sostienen en las instituciones. Y de ese modo ampliar el conocimiento de los derechos que existen en los marcos normativos, o a favor de que lxs estudiantes puedan verse reflejados en muchas de las situaciones de violencia y opresión que viven las personas en las sociedades, que conozcan otras realidades, e identificar quiénes serán lxs destinatarixs de esta enseñanza, quiénes quedan afuera, porqué, cuales son las posibilidades que se tienen en las funciones docentes de modificar la situación de vida de las personas, etc. El docente afirma que pone a sus estudiantes – en las clases teóricas- en una situación de juego para problematizar cuáles y en qué consisten los mismos.

En este eje se pregunta acerca de los aportes que sienten que se realizan desde sus espacios curriculares a la formación de futurxs docentes, que en este caso sostiene

Nosotros no formamos a docentes, sino que instalamos un discurso de la pedagogía, planteamos que se puedan ir haciendo esas preguntas mientras se van formando [...] nosotros intentamos que cuando sean profes se puedan ir haciendo estas preguntas y también al momento de formarse [...] preguntas que les permiten hacer un proceso reflexivo de su propia práctica

Sería relevante si se pudiera fortalecer un análisis interseccional – el cual permite descubrir lo que no podemos ver más que explicarlo haciendo propias las palabras de Di Prieto- para que no queden afuera saberes, vivencias, experiencias de las personas que evitan reproducir situaciones de opresión, estigmatización y exclusión, que podrían formar parte de lxs propixs estudiantes de los profesorados, así como también de lxs futurxs estudiantes que eduquen.

Recuperando el valor que el docente otorga a las preguntas principales, un abordaje interseccional colaboraría en tensionar el sistema colonial moderno instalado.

Al pensarse –por ejemplo- el derecho de la educación podría reflexionar acerca del acceso, permanencia y finalización de estudios de grupos vulnerados, indagar en las

posibilidades, los sentidos menos trabajados en relación al racismo, heteronormatividad y las dificultades/exclusiones que genera el binarismo.

En el caso de EP4 en su relato en relación a las preguntas del primer eje menciona que en su espacio curricular

Trabajamos sobre una cuestión central que es llegar a entender que lo político y las políticas, una definición que por ahí estamos dando vuelta, es parte de su tarea cotidiana como docente, de qué hacer en la escuela y todas las decisiones que buena parte de las instituciones toman en el ámbito de la escuela están atravesadas por esta dimensión política-ideológica [...] todos tienen un proyecto pedagógico o un proyecto educativo y en función de esto llegan al extremo de diseñar un andamiaje institucional y legal en el marco normativo o no [...] hacemos un puente a la realidad para que puedan leer críticamente alguna editorial, algún reportaje a algún funcionario, algún programa o algún proyecto que llega a la escuela, y en este caso puntual de tu tema también esas cuestiones, cuando aparecen las jornadas institucionales con determinada temática o líneas de formación oficial, la ESI es uno de los temas o campos en un ministerio de educación provincial que controla muchos campos y muchos temas que circulan en la escuela me parece que ESI es una zona muy controlada

La docente pone en valor la importancia del campo de estudio de la actividad curricular en el análisis de la Política Educativa y la educación como política pública para poder explicitar las relaciones de lo político y las políticas recuperando relaciones, herramientas y distintos niveles de análisis sobre temas y problemas que esa actividad recorta. Ello requiere de una permanente confrontación con la realidad y, a su vez, su análisis crítico, de la reflexión sobre las políticas educacionales concretas (qué hacer en la escuela, cuáles son las políticas que la atraviesan, cuál es el proyecto pedagógico, el marco legal normativo), sobre los presupuestos ideológicos en los que se fundamentan y sobre las consecuencias de su implementación. Puede advertirse que está haciendo referencia a las bases legales del sistema educativo argentino como herramientas de diseño y ejecución de las políticas educativas del Estado. Y aunque menciona a la ESI dentro de las líneas de formación oficial no señala que se lo haga desde su conformación como política pública, qué actores son lxs destinatarixs, cuáles son sus alcances en relación a los niveles educativos y la gestión, su obligatoriedad en el trabajo

en instituciones educativas- tal como se menciona en las reformas realizadas por el Consejo Federal de Educación en el 2022 en el programa de ESI.

Se enuncia la aparición de la ESI como tema en las jornadas institucionales, trabajada a partir de la propuesta ministerial. Pareciera que por ello también la ESI es una zona muy controlada en la escuela. Esto podría habilitar a la formación universitaria en ampliar con materiales, por ejemplo, de los producidos por la militancia feminista y transfeministas, los sectores barriales, las organizaciones sociales y discutir los significados instalados en relación a una perspectiva binaria y heteronormativa de la ESI como aparece en el cuerpo normativo de la ley.

En la descripción de cómo se organiza el espacio curricular menciona un trabajo práctico que se propone donde se trabaja la ley de ESI

En los últimos años incorporamos un primer práctico para intentar entender eso de los niveles de las políticas, de no creer que la política educativa está en el ministerio, en las cámaras en el Senado y no en la escuela, diseñamos un práctico que tiene el mismo esquema con dos temáticas [...] uno es de la ley de ESI. La idea es poder analizar cómo hay distintos planos y niveles desde las definiciones más macros desde las políticas educativas hasta las acciones concretas que llegan a la escuela con una instrucción del ministerio o una circular. Ahí ese último nivel que es la micro es ahí donde se juegan mucho sus propias experiencias como estudiantes, como practicantes, como pasantes, como tutores, ya a esta altura en general vuelven a la escuela para algo.

La docente reitera el esfuerzo desde el diseño de la actividad curricular en identificar los niveles macro, meso y micro de las políticas y menciona como caso la ley ESI para la cual se incorpora un trabajo práctico. Consiste en realizar un recorrido histórico desde la sanción de esta ley y en ese marco profundizar en conocer qué otras políticas públicas se generaron con el fin de ampliar los derechos conquistados por los movimientos feministas y transfeministas. No pareciera que las consignas tensionaran el marco binario y heteronormativo de esta política pública, como el rol docente en garantizar este derecho (sólo hace referencia al rol de estado, pero no especifica que puedan pensarse lxs estudiantes como futurxs agentes del mismo), ni el propio cuerpo de la ley-desde la colonialidad de poder, es decir patriarcales, racistas, dualistas,

eurocéntricos (Di Prieto, 2021). Desde estas propuestas de enseñanza se sigue sosteniendo una ESI a favor de “sustentar desigualdades raciales y de género, así como jerarquías sociales” (Britzman, 2016, p. 80).

Dado que las investigaciones en el campo advierten de la preeminencia de saberes previos hegemónicos (Morgade, 2023) desde aquí podría repensarse y analizar significados que se sostienen en los modelos biologicistas, biomédicos y moralizantes (Morgade, 2006).

Siguiendo el relato, tal vez se enriquecerían si se sumara en el trabajo con la ESI análisis del impacto que se puede generar diferencias entre lxs estudiantes (niñxs, mujeres, diversidades sexo- genéricas), o abordajes que permita identificar situaciones de conflictos y desigualdad para entender las relaciones de poder que existen. Podría sostenerse así una implantación de la sexualidad normativa que produce conocimientos normales (val flores, 2016) y esta perspectiva de género encuadra en la reproducción de los significados hegemónicos agrupados en un sistema colonial moderno sexo- genérico (Lugones, 2017; Espinosa Miñoso, 2021).

En los otros dos relatos lxs docentes –EP1 y EP3- explicitan un trabajo en ESI con perspectiva de géneros en sus espacios curriculares. En las dos entrevistas se ofrecen argumentos donde aparece esta perspectiva encuadrada en cómo se estructura el programa, los objetivos que se proponen, contenidos y autores que se presentan. No obstante, se percibe de los relatos una diferencia en relación al origen de cómo nace la preocupación de incorporar la ESI y la perspectiva de géneros en sus espacios curriculares.

En EP1 se formula la preocupación por parte del docente en revisar los objetivos y contenidos, así como también los materiales, debido a que está alerta a las señales que sus propixs estudiantes remarcan en relación a los saberes que se presentan en el espacio curricular: se muestra predispuetx a generar cambios en las propuestas de trabajo, está atentx a las producciones que se difunden desde los movimientos feministas y transfeministas, se preocupa por indagar y resolver sus propios cambios en el plano de lo personal revisar su propia construcción y acompañar la de sus estudiantes, y esta preocupadx por algunas problemáticas en particular: docencia trans, corporeidades diversas, construcción de las identidades, etc.

Sería por ello que menciona detalladamente las unidades y contenidos que se presentan, los materiales de lectura y su selección y cuáles son los objetivos que orientan su trabajo. En relación a la primera unidad se propone trabajar un texto de Freud (comenta que categorías se trabajan a partir del mismos) y expresa que pasa cuando se les propone esto a lxs estudiantes

el docente como figura de identificación que a nosotros nos sirvió mucho para otras unidades después, y también nos interesa mucho el tema del lugar del docente en el lugar del conocimiento. Porque él trabaja esa idea muy linda de cómo mostraban la ciencia, de cómo les enseñaban y al mismo tiempo en el mismo texto corto donde a él le pasa que tiene sentimientos y emociones encontradas con los docentes, algunos los quería y a otros no los quería

En estos argumentos que recupera del texto presentado, existe una preocupación por remarcar el lugar importante en cómo las relaciones, emociones y vínculos que se construyen intervienen fuertemente en el proceso de enseñanza. Es decir que no solamente es importante que se puedan trabajar los contenidos propios del espacio curricular, sino que también debe intervenir en este proceso la *valoración de la afectividad*. Este eje de trabajo se encuentra enmarcado en uno de los propuestos desde el programa de ESI, y al trabajar de este modo textos y las propuestas del docente se pone en valor la expresión de los sentimientos, emociones, valores, fomentando la comunicación y el vínculo entre lxs docente y estudiantes. Recuperar esta afectividad en las instituciones educativas es importante porque en la construcción de las sexualidades se deben poder establecer vínculos amorosos entre estudiantes y docentes, para superar la presunción de que la educación es neutra. Esta afirmación se vuelve en ocasiones difícil de modificar, ya que se sostiene que lxs docentes deben dejar fuera del aula sus emociones, sentimientos, preocupaciones, y si esto se logra se garantiza que puedan trabajar en forma objetiva con sus estudiantes. En este sentido aún hoy se piensa que “lxs docentes que aman a sus estudiantes y son amadx por ellxs todavía son sospechosos en la academia” (bell hooks, 2016, p. 10).

En relación a la segunda unidad que se presenta en la estructura del espacio curricular, menciona que

trabajamos lo que se llama el Proceso de constitución subjetiva, es como que venimos sujetos y ahí trabajamos con aportes con una teoría de las escuelas de psicoanálisis y la deconstrucción o reconstrucción a partir de los estudios más freudianos y los culturalistas que de alguna manera también ponen en discusión la primera mirada freudiana suponte sobre el complejo de Edipo [...] y en ese sentido nos pareció importante trabajar en cuestiones constitutivas del aparato psíquico, tenemos una discusión a principios de año con la jefa de trabajos prácticos, ella decía bueno no hablemos más de función materna [...]hablemos de función de cuidado. Tuvimos ahí unas discusiones sobre estas problemáticas que van trabajando la función materna, función de cuidado, función paterna, función de corte para no decirle más paterna, decirle función de corte como una reconstrucción que va teniendo la teoría que nos va ayudando a pensar también en realidad son funciones constitutivas no tiene que ver con el género asignado al nacer sino en ver de cómo la persona se autodenomina, se denomina para poder ayudar en la constitución.

En este fragmento se explicita el trabajo realizado en relación a la función del proceso de construcción de las subjetividades, y se intenta reestructurar parte de los saberes que se encuentran enmarcados dentro de los significados instalados dentro de la matriz colonial del poder (Mignolo, 2017), en relación por ejemplo a una expresión *función materna*, que guarda relación directa con los significados construidos a partir del patriarcado. Este sistema jerárquico de opresión y exclusión agrupa a las mujeres cisgéneros y a las personas con capacidad de gestar en el lugar de sujetxs reclutadxs sociales (Di Prieto, 2021), con desventajas y cumpliendo los roles que la norma moldea para sus vidas. El propx docente pone en tensión, en el plano de lo personal - y por advertencia de otrx docente de la cátedra- la importancia de revisar estas categorías teóricas, repensar en función de la realidad de lxs estudiantes, sus contextos. Se intenta intervenir en los roles y estereotipos asociados en las construcciones sociales, culturales e históricas en relación a quién debe cumplir con esta función, qué acciones se determinan que se deben cumplir, es decir se intenta poner en cuestionamiento que la mujer, tiene una función procreadora, reproductora, cuidadora, sostén.

En las propuestas de lxs docentes en trabajar desde la *función de cuidado*, los significados que se instalan romper -o al menos se intenta- con que esa función puede

ser cubierta por cualquier persona, no necesariamente las mujeres. Abre el juego a la posibilidad de que otras identidades sexo genéricas la cumplan, que las familias pueden y de hecho son homoparentales, monoparentales, ensambladas, etc.

En parte del relato del docente puede entreverse significados que ha construido en relación a qué es la identidad de género *-la teoría que nos va ayudando a pensar también en realidad son funciones constitutivas no tiene que ver con el género asignado al nacer sino en ver de cómo la persona se autodenomina, se denomina para poder ayudar en la constitución-* entendiendo a esta categoría como una construcción social, histórica y cultural. Esta concepción se corre de una perspectiva heredada (Morgade, 2006)- que reduce al género a una definición anatómica, y principalmente de una lectura de la genitalidad externa- esto permite poner en diálogo con lxs estudiantes los propios significados que ellxs tienen en relación a esta categoría. Es decir que si lxs estudiantes poseen significados encuadrados dentro del binarismo –existen dos sexos biológicos y por ende solo dos géneros posibles- esta mirada que les ofrece el docente les permite al menos instalar preguntas, dudas, comentarios, que habilitaran la posibilidad de poder pensar al género como un proceso en construcción (dentro del proceso constitutivo de lxs sujetxs que se aborda en el espacio curricular) que cada persona vivencia y experimenta.

En esta misma unidad se presenta un trabajo práctico que busca trabajar con los significados que sus estudiantes tienen en relación a la docencia trans, y a la posibilidad de que se encuentren en sus experiencias docentes con posibles estudiantes que transiten un cambio en la identidad de género (se presenta como una realidad probable, con el objetivo de ponerles en situación, en contexto). Para realizar ese trabajo deben primero observar dos videos de docentes trans argentinas: el primer video es de Quimey Ramos y el segundo es de Eva Rossi.

En el desarrollo de la tercera unidad se explicita que se trabaja con la categoría adolescencia, y aquí el equipo de trabajo nuevamente instala a la identidad de género como una categoría para abordar dentro del proceso de entender las posibilidades de existencia de nuevas identidades. En el relato puede verse que son lxs propixs docentes del espacio curricular en conjunto con lxs estudiantes quiénes están aprendiendo todo acerca de las nuevas identidades

En la unidad N° 3 trabajamos el objeto trabajo que es la adolescencia, la pensamos como un fenómeno multicausal, no solamente si bien hacemos foco en la parte psi y en la reconstrucción de la identidad, ahí abrimos la posibilidad de poder pensar en otras identidades (...). Y por ejemplo una cosa que nos pasó [...] llevamos a la experiencia del Campo de las Prácticas que van a ser entrevistas dentro de quince-veinte días, estudiantes de diferentes escuelas. [...]Y también un alumno disidente. Algunos se han dado cuenta de la portación de esa significación. Nos llamó la atención, yo estaba con otrx docente, bueno quizás uno que está más cerca se da cuenta, pero muchos de los estudiantes no se habían dado cuenta que había un disidente, y dijimos bueno interesante también para seguir trabajando en el teórico, en el práctico.

Si bien el docente no menciona qué son las nuevas identidades que se quieren trabajar –es decir sólo quieren incorporar a las diversidades sexo- genéricas, raciales, étnicas- comenta que en una actividad con estudiantes quienes no se sorprendieron al ver una corporeidad disidente y tampoco en relación al nombre con el cual se presentó el/la estudiante trans (es decir a su expresión de género).

En este sentido puede advertirse que parte del significado hegemónico en relación a las identidades sexo/ genéricas y expresiones de géneros de los cuerpos sexuados (Morgade, 2016; Lopes Louro, 1999), estaba instalado en el equipo de docentes. Lo que se celebra es que se encontraban transitando ellxs mismos en un proceso de desnaturalización, de revisión continua de sus propios aprendizajes para enriquecer las propuestas de trabajos que presentan a sus estudiantes.

Por último, en este primer eje el docente presenta una situación que generó un debate en el aula (en relación a los materiales que se propusieron al trabajar Pubertad como categoría teórica de Psicología)

Bueno, mira casualmente me hiciste recordar. Apenas presento la teoría pubertad, yo muestro dos imágenes. Una imagen de un libro que se llama “Se acabó la infancia” y es una imagen donde la niña toda así ingenua con algo en la mano y un pajarito. La idea del anuncio que viene un cuerpo nuevo. Y al lado había puesto otra imagen de “Lolita” la novela o la película [...] Pero apareció una cosa re interesante, yo no la había notado al menos en años anteriores no

había pasado. Empiezo preguntando si conocen la película, no la conocían [...] Yo les muestro la película vieja de los 70 la foto de los 70. Entonces una alumna levanta la mano, y me dice profe a ver no naturalicemos como que está bien que un tipo lleve una niña de viaje y no es su hija, porque es la hija de su esposa. Lo que el tipo hace es abusar y violar de ella. Fíjate vos me dio un cachetazo, no era que yo no quería hablar de eso, yo en todo caso generaba hacerlo más adelante, pero obviamente me dio un cachetazo y me dice bueno, dejemos las cosas en claro no está bien lo de la película. Yo le digo si tenes razón, pero ubícate en los 70 donde esta discusión ni siquiera había aparecido, la urgencia me llevó a dejar en claro que yo estoy de acuerdo en eso, lo que creo que lo que yo les estaba proponiendo es pensar que también hay un interés por el cuerpo en la pubertad que empieza con la película y no termina nunca más.

El relato da cuenta de los espacios de confianza generados y los distintos significados portados por docentes y estudiantes, y la posibilidad de desaprender lo instalado para aprender. La intervención estudiantil dio un giro al ejemplo y la problemática tomó fuerza para poder trabajarla. Es importante señalar que lo hace una sola alumna, tal vez anticipando como los significados hegemónicos que determina el sistema moderno colonial se instala en nuestros modos de vivir nuestras sexualidades que no permiten poder observar otras situaciones de opresión, exclusión y vulneración de derechos atraviesan otras personas.

Para concluir en el análisis, EP3 presenta una descripción detallada de las unidades en las que se encuentran estructuradas las prescripciones curriculares de su programa.

En Práctica Curricular entendemos a la tarea docente en el encuadre curricular, con la perspectiva que eso implica entenderlo como proyecto político que pone en dialogo relaciones entre sociedad y educación y la relación de nuestras teorías y nuestras prácticas, a para construir ciudadanía a favor de una justicia curricular. Por ello todo el trabajo de la cursada se enfatiza en reducir niveles de exclusión social y educativa. Desde este encuadre en el primer eje aportamos a confirmar que otra escuela es necesaria y posible y para ello debemos preguntarnos ¿qué enseñamos? ¿para qué? ¿en relación con quién y con qué proyecto latinoamericano?; la teoría curricular se tensiona de la pedagogía del control a la

pedagogía del cuidado. Al ubicar el sentido de la tarea iniciamos el vínculo con el currículum prescrito, oculto, nulo y les proponemos en el segundo eje descolonizar el currículum, leerlo críticamente desde las relaciones de poder definidas como patriarcado, racismo y colonialidad. Estas relaciones obturan modos de producir saber fabricando ausencias, voces desoídas (diversidades, niñeces, adultxs, etnias, entre otras) que están invisibilizadas en versiones únicas y hegemónicas del saber, de los modos de conocer, sentir, generar identidades.

Se presenta muy preocupadx por la formación de futurxs docentes, y entiende que es fundamental poder impactar en la vida de las personas -para poder lograr cambios en las experiencias y vivencias-, acompañar los procesos de construcción de las subjetividades, y alcanzar así las posibilidades de trabajar con propuestas de ESI que realmente generen espacios de confianza y respeto para lxs estudiantes. Relata que los cambios que fueron estructurando los espacios curriculares de los que forma parte, se debieron a procesos personales que atravesaron su propia construcción de la sexualidad, y qué si bien desde que se desempeña como docente advirtió situaciones de desigualdad, opresión y exclusión en determinados grupos con menor privilegios, no lo había podido advertir en ellx mismx. Del mismo modo que se sostiene desde la militancia feminista en relación a que lo personal es político, y que lo político no es solamente público, sino que también es lo que se construye desde nosotrxs mismxs (Morgade, 2016).

En cada una de unidades del programa que se presentan, el equipo docente propone analizar y escuchar materiales audiovisuales para trabajar con determinadas situaciones problemas que se plantean en clases para poner a sus estudiantes en contexto situados. En este caso cuenta

al comienzo de cada clase seleccionamos cuidadosamente una canción para presentarles a lxs estudiantes, una situación problemática que queremos ponerlos en contexto, por ejemplo, utilizamos una canción de Calle 13 “Latinoamérica” para que puedan ver como se caracteriza el contexto en el que vivimos en los países de este continente, desde la colonización. Otras veces presentamos películas por ejemplo La mosca en la ceniza para abordar la trata y explotación sexual que sufren nuestrxs adolescente. En todos los trabajos prácticos se busca identificar grupos vulnerados en sus derechos fundamentales.

En este caso la docente parte en sus propuestas de enseñanza con el objetivo de identificar situaciones problemáticas sociales -a modo de ejemplo desigualdad racial, trata y prostitución con fines de explotación sexual, violencias hacia las mujeres y diversidades sexo/genéricas- para iniciar con un proceso de deconstrucción de saberes que se han instalado en lxs estudiantes. Al seleccionar por ejemplo la película La Mosca en la ceniza, no sólo puede presentar a la trata y explotación sexual como problemática, sino la situación que viven las niñas de la periferia de ciudades del norte de nuestro país y de países limítrofes, en relación a las desigualdades sociales, económicas, culturales, y a su vez en esa intersección cómo se profundiza esa desigualdad en la pertenencia o descendencia de comunidades indígenas (el racismo estructural).

Otras de las preocupaciones que tienen el equipo de Didáctica y Práctica Educativa I: Práctica curricular es que lxs estudiantes tengan contacto con las escuelas para realizar ayudantías cuatrimestrales, con el propósito de poner en contexto a lxs mismxs en su futuro rol como docentes, y en la posibilidad de empezar a pensarse como futurxs agentes del estado garantizando trabajar ESI en sus propuestas de enseñanzas, así lo mencionaba EP3

En Didáctica y Práctica Educativa I: Práctica Curricular se despeñan, durante un cuatrimestre, como ayudantes de docentes en escuelas secundarias de la ciudad. Las ayudantías constituyen una dimensión fundamental en la formación porque pone a lxs estudiantes en el territorio escolar y constituye una oportunidad de comprender lo que sucede. Si bien ambos espacios curriculares tienen distintas trayectorias en las ayudantías, es en el trabajo en territorio donde se explicitan las problemáticas sociales [...] por ejemplo situaciones de violencias, discriminación, abusos, entre otras.

Junto al trabajo que requiere comenzar con las ayudantías en las escuelas secundarias, se propone desde los espacios curriculares participar de visitas de diferentes militantes (locales y nacionales), para que se generen diálogos. Donde entran en juego los significados que lxs estudiantes tienen acerca de estas temáticas, a modo de ejemplo de estas visitas participó Enrique Stola (médico psiquiatra, activista feminista y de los Derechos Humanos), trabaja fuertemente en la identificación y acompañamiento en casos de abusos sexuales en niñas y adolescentes. En este caso Enrique no sólo trabaja en pos de la identificación inmediata de un caso de vulneración extremo de

derechos, sino que presenta cómo surgen estas situaciones instaladas desde hace mucho tiempo debido a las implicancias directas del patriarcado como sistema jerárquico que determina como son y serán las relaciones de poder dentro de esta matriz colonial moderna (Mignolo, 2017). En este sentido EP3 menciona que luego de las visitas de lxs militantes, las propuestas en los espacios curriculares son

A partir de estos encuentros, se organizan talleres de ESI y se producen materiales escolares para que la perspectiva de DDHH y ESI se articule a la enseñanza diaria integrando las distintas disciplinas en que se forman en la universidad.

De las ayudantías y visitas de militantes se propone desde el espacio curricular de Didáctica un trabajo interdisciplinario para poner a sus estudiantes en situación de diseño de propuestas transversalizadas en ESI y con perspectiva de géneros. En este sentido la docente menciona que construcciones metodológicas se proponen para diseñarlo, las cuales pertenecen a las categorías teóricas que deben ser abordadas desde su espacio curricular

Optamos por construcciones metodológicas cercanas a la metodología investigativa (qué recuperamos de un texto de García- García), porque recupera la enseñanza a partir de problemas orientados a la perspectiva política, curricular y didáctica desde la que abordamos la asignatura. A esta propuesta le sumamos el contacto con militantes, docentes en ejercicio, asesoras pedagógicas. Algunxs de lxs invitadxs fueron Evangelina Becher (docente de educación especial de la ciudad), Sonia Sánchez (militante abolicionista), Daniela Ruiz (militante abolicionista, antirracista, travesti), Enrique Stola (psiquiatra y militante en contra de los abusos hacia las infancias y adolescencia), Quimey Ramos y Lola Torcisi (activistas trans- travestis) y muchxs más. En estos espacios curriculares se entiende que enseñar exige comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo. Por lo tanto, lxs profesores lo somos a favor de tomar partido, de hacer opciones por la decencia, democracia, lucha, resistencia.

Con estas propuestas de trabajo se intentan abordar los ejes del programa de ESI, por ejemplo, poder presentar situaciones problemáticas (desde los materiales que se

presentan, pero también desde las visitas de lxs propixs militantes) nos hace pensar en el eje *Ejercer nuestros derechos*, a través del cual se trabaja en instalar y fortalecer la necesidad de conocer los derechos que se tienen para poder ejercer autonomía como sujetxs de derechos. Se evidencia en estas propuestas de trabajo que el equipo de docentes, intentan transversalizar los contenidos de los espacios curriculares con las situaciones problemas, para instalar un proceso continuo de revisión de los significados instalados que impiden la construcción de las sexualidades por fuera de lo que establece la norma socialmente aceptada.

ESI, política pública, militancia y saberes

Se hilvanan en esta categoría argumentos centrados en el trabajo de implementación de la ESI en las actividades curriculares universitarios desde su sanción como política pública, sensaciones y emociones que generó, así como temas y estrategias de debates promovidas relacionadas a respeto, legitimidad, simetrías, equidad e igualdad. Acá resultan articuladores los contenidos priorizados en la formación de docentes, el vínculo con cátedra libre extracurricular de ESI que imprime el sentido que otorga la facultad a la ESI.

De este análisis se advierte que todxs lxs docentes explicitan cuál es su opinión acerca de la aprobación de ley de ESI: es una política pública que llegó para ampliar derechos a lxs estudiantes, es por ello que celebran su existencia; identifican que para poder lograr su aprobación se necesitó de muchos acuerdos entre diversos sectores sociales; y todxs acuerdan en que a pesar de su aprobación la real implementación y transversalización en los espacios educativos es aún hoy una tarea difícil de lograr. Cuando se les preguntó acerca de la relación que existía entre sus espacios curriculares y la cátedra de ESI de la Facultad de Ciencias Humanas, todxs afirmaron que conocían la cátedra, que celebraban su existencia, pero existe diferencias en la relación que cada unx de ellxs mantiene con este espacio extracurricular de formación.

En relación a si habían seguido el debate del proyecto de ley de ESI y si se encontraban dando clases en los espacios curriculares, EP1 señala

vine siguiendo casi todo el debate de la Educación Sexual, primero porque me parece que está bien que exista una ley, por un lado, y por otro lado que es derecho del estudiante que la información pueda llegar a ellos, eso es importante, y me parece también interesante eso de la formación de los profesores y profesoras en educación sexual que eso para mí es la gran vacancia porque la ley abre un montón de posibilidades en la escuela media, pero eso no quiere decir necesariamente que sea propia.

En el relato puede leerse que el docente se encuentra interiorizado en los debates que se llevaron a cabo acerca de la aprobación del entonces proyecto de ley. Advierte la importancia de que existe la ley, y que además sea en los propios articulados – artículo N° 4 que define que es un derecho que todxs lxs estudiantes de formación docente reciban ESI, y en el artículo N° 8 que cada jurisdicción debe organizarse para generar programas de formación y capacitación continua- de esta política pública donde se explicita la formación de futurxs docentes. A pesar de ello sostiene que, al menos en la experiencia de su recorrido por las instituciones educativas (de nivel secundario, terciario y universitario), hoy en día esta formación se encuentra vacante. En este caso muchas de estas situaciones se deben a que aún hoy existen obstáculos políticos, sociales, culturales, económicos, religiosos, ideológicos para el abordaje de la ESI (Wayar, 2021; Radi & Pagani, 2021; Morgade, 2016; Tomasini, 2019), y más aún con una perspectiva de género(s). Esto se debe a que enseñar desde esta perspectiva requiere de presentar situaciones de conflicto y desigualdad, que están ancladas en las diferencias (de géneros, étnicas, raciales, nacionalidades, edades, clases, etc.) para poder repensar las relaciones de poder.

Sostiene además cuáles son las posibilidades que se tienen como docentes para poder intervenir – como agentes del estado en las instituciones educativas- en la aplicación de la ley propiamente dicha,

Por eso a mí me resultó una gratificación particular que la ley exista. Lo que, si está claro que con la ley no alcanzaría, hay que seguir un poco más. Alguna vez yo escuchaba a las militantes feministas que hay que militar más la ley. Yo estoy de acuerdo con eso yo creo que la milito. Uno la milita, en el caso mío, en los espacios que yo me muevo, que es en la escuela secundaria por un

lado y en el caso de la universidad. Por eso hemos hecho un gran paso que es la de instalar la discusión, no importa que eso lleve más de diez años

EPI está convencidx de la importancia de la existencia de esta política pública, de las posibilidades de que a partir de ella se trabaje en pos de ampliar derechos en las personas. No deja de remarcar que es un camino difícil, ya que, para poder sistematizar el trabajo de la aplicación en las instituciones educativas, se requiere de iniciar un proceso de creación de espacios de confianza y respeto donde se cuestionen las construcciones de las sexualidades. Agrega

la ley se abre y al poco tiempo aparecen los movimientos feministas, la onda verde. Al poco tiempo el anuncio que es una desgracia la gran cantidad de femicidios [...] la ley va poniendo al descubierto, va como sacando la máscara a un montón de prácticas conservadoras, machistas que las teníamos como naturalizadas. Yo digo para mí el gran logro de la ley es haber hecho caer como una máscara, un telón, donde pone en evidencia que ya no hay prácticas que uno tiene que ir sosteniendo, al contrario, en todo caso cuestionarlas y pensar algún tipo de propuestas ya sea de sensibilización y de abordaje y ahí creo que la escuela y la docencia son los mejores espacios para poder trabajar

La existencia de esta ley genera en el docente una movilización en el plano de lo personal, ya que puede identificar que es un proceso de desnaturalización que inicia junto a sus estudiantes. Aquí se podría advertir que *esas prácticas machistas* de las que el docente da cuenta estarían enmarcadas en todos los significados que la matriz colonial del poder instaló desde el momento en que sucedió mito fundante en el proceso de colonización. Desde ese momento y hasta la actualidad son el patriarcado y el racismo los dos regímenes que se encargaron de controlar y moldear la construcción de las sexualidades. Es importante aquí lo que el docente dice en relación al espacio de la escuela y rol de lxs docentes en la posibilidad tangible que se tiene de poder intervenir en este proceso, desde la identificación, cuestionamientos, y nuevos modos de ser, estar y habitar las sexualidades, siempre partiendo de entender que es una construcción histórica en movimiento, dinámica, integral, líquida y fluida (Wayar, 2021; Lopes Louro, 1999; Britzman, 2016).

Al mencionar la necesidad de modificar los materiales que presenta en su espacio curricular sostuvo

Yo en realidad fui trayendo cosas desde la ESI a las clases, tanto en el secundario como en la universidad. Lo que pasa que también, fijate vos, al mismo tiempo, cuando la ley aparece, los canales como Canal Encuentro empiezan a producir materiales. [...] A mí me parece que la producción de materiales que difunde fue ayudando mucho más al campo educativo. Hoy por supuesto quizás la gente lee menos en textos, pero si hay mucho material en YouTube que sensibiliza y ayuda y mejora a poder trabajar y aportar a las cátedras. Hay mucho material como para aquel que inicia la discusión o hay mucho material para aquel que ya ha estudiado y le interesa mucho más la profundización

Es decir que es un docente que incorpora materiales que se producen en otros ámbitos por fuera de los educativos, pero que resultan significantes para el trabajo en las propuestas que se llevan a cabo en las aulas. En otra parte de la entrevista cuenta que utiliza las revistas de ESI en familia y que considera un recurso valioso porque permite establecer un diálogo desde la información que antes era más conflictivo establecer. En este sentido entonces celebra que la producción de materiales se masificó con posterioridad a ley, tanto materiales propios del Ministerio de Educación como de otros medios.

Al momento de preguntarle a EP1 acerca de los temas/ problemas que considera que son ricos para trabajar, poner en discusión y análisis en la actualidad, menciona en su relato una situación ocurrida en una de las clases acerca de un caso de infanticidio ocurrido en la ciudad. Y a partir de esta situación detecta – que para ese contexto- era necesario repensar los contenidos y las propuestas de trabajo, porque existía una situación problema (cargada de significados hegemónicos) que atravesaba a lxs estudiantes y era necesario generar el espacio de confianza y respeto para establecer un debate

a mí me pasó ahora que a principio de año hice un comentario en el terciario en lo de ser docente y eso justo teníamos del año pasado, cerramos el año en La Pampa muy sensiblemente con el caso Lucio, muy sensible a todos

nosotros, entonces comienza la cursada del terciario el primer tema que aparece es éste, todo el mundo quedó muy sensible, llorando todo el tiempo y empezamos también con esa cuestión y yo me acuerdo que me llamó mucho la atención las estudiantes, algunas son estudiantes que terminaron el secundario el año pasado, son adolescentes, otras son madres amas de casa, otras son parejas o lo que fuesen y apareció un odio hacia las pautas de crianza. Yo las leí exactamente más que un odio a eso era un odio a las lesbianas. Entonces en un momento les dije, ¿por qué no lo dicen claramente? Digámoslo claramente. El enojo de ustedes no es la crianza es de una mujer que crio ese hijo o estaba con ese hijo, pero en este caso son las lesbianas. Apareció como una cosa de odio y reconstruyendo lo que decían las redes sociales, matarlas [...] lesbofobia presente [...] entonces fijate como aparece un ejemplo que va por fuera en la clase, el enojo y la necesidad de tener que abordar porque en el fondo lo que se está diciendo, que están anunciando este es un tema que hay que trabajarlo, hay que deconstruirlo y hay que reconstruirlo.

En la nueva situación que comparte el docente en la entrevista pone en evidencia que se encuentra preocupadx y ocupadx en intentar repensar todos los mandatos sociales que fueron establecidos. En este caso en particular poder desandar, por un lado, lo que implica que el infanticidio se haya producido en manos de la propia madre biológica del menor –lo que implica un corrimiento de la misma de sus roles sociales (de género) en relación a su maternidad- y por el otro además que este crimen ocurrió en manos de dos personas que establecieron una relación sexo- afectiva homosexual. Es decir que a partir de este caso se inició un proceso de identificación de los significados instalados acerca de la función materna (encuadrada en los roles de géneros que se establecen cuando se determina que una persona se encuadre dentro de una expresión de género femenina) completamente entendida como cisgénica y heterosexual, y del odio que aún en la actualidad se tiene a las personas que experimentan una atracción emocional hacia otras personas de su mismo sexo (es decir que forman parte de ese otro dualismo que se creó para explicar lo que quedaba afuera de la heteronormatividad).

Por último, menciona que conoce la cátedra de ESI de la Facultad de Ciencias Humanas, que acompaña en todas o la mayoría de las actividades que se proponen

desde allí, que particularmente le gusta la propuesta de ciclo de cine debate que se lleva a cabo.

EP2, en cambio, conoce de la discusión y aprobación de la ley a través de integrantes de su plano familiar (hija y esposa) quienes estuvieron movilizadas con ese tema. Afirma que se interiorizaba más por ellxs que por una lectura interesada por él. A pesar de ello, cuenta que

yo pregunte a mis 250 alumnos en el aula magna -porque había surgido algo con la ESI- yo pregunte ¿y ustedes que vieron hasta el día de hoy en la universidad? [...] algunos son de 1º, otros de 2º y 3º, al unísono me dijeron nada, me sorprendió porque la universidad siempre dice tenemos la unidad de ESI [...] de hecho desde la unidad de ESI jamás nunca me llamaron como responsable de la cátedra a una reunión, capaz que mandaron un foro para todos, venga el que quiera, a mí profesor de la cátedra de pedagogía nadie me dice podemos charlar, aunque sea un rato, no tengo idea de cómo funciona, porque nunca se acercaron y yo nunca me acerqué

Argumentos del relato para destacar: la delegación en otros espacios curriculares, la obligatoriedad del trabajo en propuestas de ESI en tanto no parece asumir esa función en su propio espacio curricular; y la mención de *unidad de ESI* en reemplazo de cátedra extracurricular de ESI de la Facultad de Ciencias Humanas. No sería fluida la comunicación con este espacio extracurricular de formación, ni con sus propuestas ni con posibles articulaciones. Este alejamiento aumenta la distancia con la formación docente, propuestas, saberes que la ESI podría enriquecer, y con la no identificación con el grupo de personas que poseen privilegios (hombre- heterosexual-profesional) (Radi & Pérez, 2014).

Al preguntarle por la necesidad de realizar modificaciones en los contenidos en el espacio curricular de Pedagogía -luego de sancionada la ley de ESI- responde

*Hoy en pedagogía no tenemos un contenido específico que plantea ESI, no lo tenemos. En la actualidad en la cátedra de pedagogía somos 4 docentes, 3 mujeres y yo [...] una de ellas creo que es investigadora de educación sexual **intensiva** [...] pero bueno yo vengo más de un materialismo histórico, yo creo mucho más en la clase, me preocupo mucho por la desigualdad de clase,*

después me interesa la desigualdad de nación, [...] luego la desigualdad de género y luego la diversidad étnica, y al final la cuestión etaria. [...] me preocupa mucho si hay algún pibe que no está pudiendo acceder a una fotocopia, o tiene problemas para comunicar lo que le pasa y necesita, y digo ni que hablar si es una mujer

Esto podría ser una debilidad de la formación si no se está trabajando a favor de garantizar un derecho adquirido que poseen lxs estudiantes, en relación a recibir propuestas de enseñanzas transversalizadas en ESI; asegurar la enseñanza de saberes pertinentes, confiables y actualizados; promover actitudes responsables; trabajar en prevención de problemas relacionados con la salud; generar situaciones de igualdad entre las personas; entre otros objetivos que se plasman en esta política pública.

La mención de intensiva por *integral* resuena. Esta integralidad es lo que permite pensar en un giro epistémico, un espacio de tensión a saberes naturalizados. Son variadas las situaciones en donde esto se puede observar, a modo de ejemplo cuando se emiten comentarios acerca de lo que significa ser madre o padre; cuando contribuyen al silencio pedagógico al asumir y/u ocultar situaciones de abuso sexual que pueden surgir en la escuela o en el ámbito familiar; cuando se muestran imágenes de diferentes juegos donde deben encasillarse según el género al que fueron designados, entre otros. A muy temprana edad las personas asimilan mensajes sobre cómo deben comportarse o pensar y comienzan a establecer expectativas divergentes que muchas veces conllevan a la discriminación y a la violencia, respecto a sí mismxs y a otras personas. La reproducción de estos significados (enmarcados en la identidad, expresión, roles, estereotipos, orientación) de géneros crea sustanciales presiones sobre ellas, origina inseguridad y les impulsa a ejercer prácticas que frecuentemente, ponen en riesgo sus vidas. Es en este sentido que la integralidad viene a definir cómo se articulan todos los aspectos que configuran las construcciones de las sexualidades –biológicas, psicológicas, sociales, afectivas y éticos- y se propone además desde el programa cinco ejes de análisis para abordar en las propuestas educativas.

La preocupación de EP2 está centrada en la pedagogía y el análisis de clase. Luego pone en valor otras dimensiones que integran la construcción de las sexualidades. Jerarquiza de ese modo: primero la clase, luego la desigualdad de género, le sigue la diversidad étnica, y por último la cuestión etaria. Así planteadas se debilita la idea que

todas estas dimensiones se interseccionan al momento de acompañar a las personas en sus procesos de construcción de subjetividad, cuando se piensa en enseñar propuestas de trabajo encuadradas en ESI con perspectiva de género(s). Es este abordaje interseccional que permite trabajar desde situaciones de desigualdad y conflictos para desandar las relaciones de poder que existen en las sociedades.

Sin embargo, explícito una preocupación en relación a la cantidad de autores (en términos binarios varones- mujeres) que se presenta como lectura obligatoria dentro del espacio *Una cosa que me preocupe siempre es en leer la misma cantidad de hombres y mujeres en la bibliografía, yo creo que tenemos un 7-8 ponele, a favor de los hombres, eso sí me preocupa un montón, no quiero leer hombres [...] tienen el mismo estatus por unidad.* No justifica esta preocupación. Dos dimensiones no se deberían perder de vista en este sentido. Por un lado, la lectura de materiales escritos por mujeres cisgéneros no aseguran la reproducción de significados patriarcales y racistas (ya que forma parte de los significados que socialmente construyen las personas influenciadas por el contexto histórico, social y cultural), y por el otro, existe una ausencia explícita de la posibilidad de leer materiales bibliográficos producidos por compañerxs que pertenecen a las diversidades sexo/ genéricas. En este sentido Radi & Pérez (2014) sostienen que “extensión del material bibliográfico o el añadido de alguna unidad adicional en el programa” (p. 553) no forma parte de una herramienta que les sirva a lxs estudiantes para visibilizar formas de opresión y exclusión.

Un argumento más respecto a las clases. Sitúa el relato en el recuerdo de una ocasión donde se generó un debate acerca de una noticia periodística, la cual se dio a conocer acerca del aumento en los porcentajes de situaciones de violencia de género en nuestra provincia. Respecto a eso menciona

¿Ustedes que harían? [...] ¿Qué sabes? ¿Qué es la revictimización? Por eso lo charlamos, no porque yo lo sepa yo lo pongo en discusión y me convierto automáticamente en moderador de los chicos, entre los que tienen un poquito más lectura, y los que no, y los que intentan todavía resistir a ciertos códigos [...] Una vez que el debate termina se sigue con la clase de pedagogía

Si bien el docente no deja pasar este comentario por parte de unx de sus estudiantes, lo recupera para ponerlo en el debate entre todxs, no interviene en la

posibilidad de pensar en el diseño de clases a partir de estas desigualdades y conflictos que irrumpen las clases. En el caso del ejemplo podría trabajar con noticias que visibilizan la situación de mujeres, niñxs, diversidades sexo/ genéricas que sufren vulneraciones de derechos – donde en varias ocasiones corre riesgo sus propias vidas- se podrían pensar dentro de las preguntas que se plantean desde la actividad curricular como las preguntas fundamentales en el quehacer de la pedagogía -“*qué, cómo, para qué y para quién se enseña*”-. Pero ocurre todo lo contrario, *una vez que el debate termina se sigue con la clase de pedagogía*

En otra de las entrevistas realizadas la docente de Didáctica y Práctica Curricular (EP3) menciona que estaba dando clases en ambas actividades curriculares cuando la ley se sancionó, así como también en el proceso de implementación de la misma. Celebra que esta ley exista ya que considera que esta ampliación de derechos forma parte de las posibilidades de transformaciones en las situaciones de vida de las personas. En este sentido menciona

Cuando la ley de ESI apareció como una política pública, sentí que fue un acto político que permitió la ampliación, sin lugar a dudas, de los derechos que lxs niñxs, adolescentes y diversidades tenía vulnerados desde hace siglos. En el momento de su aprobación estaba dando clases ya en la universidad, y me sentí movilizada ya que considero que fue y es una gran oportunidad para desandar los modos en que hemos construido en relación a pensar cómo enseñar desde otros lugares. Recuperando, o intentando, voces de lxs oprimidos, como nos hace pensar Freire

Esta situación de oportunidad de deconstruir los modos en que se ha construido el saber, se relaciona con la posibilidad de tensionar con los significados que se sostienen desde el momento en que el sistema moderno colonial sexo/ genérico determinó, entre otras cosas, los modos en que pueden relacionarse, sentirse y autoperibirse, vestirse, y los roles que deben cumplirse en la sociedad.

Al consultarle acerca de las posibles modificaciones de los contenidos de la actividad curricular con la llegada de esta ley, la docente afirma que

Teníamos ya algunos materiales bibliográficos que se trabajaban desde algunas temáticas que ley permite abordar [...] por ejemplo en Práctica

Curricular desde antes de la aprobación de la ley de ESI trabajábamos con textos que recuperaban las voces desoídas de algunos colectivos sociales [...] pero me parece que las modificaciones tuvieron más que ver con cómo poder identificar las situaciones de desigualdades desde otros marcos de análisis donde se ponen en juego todas las dimensiones que la ley de ESI nos ayuda a pensar en la construcción de lo que se entiende por sexualidad [...] por ejemplo empezamos junto con el equipo de cátedra a ver como el pertenecer a un grupo étnico- racial genera desigualdades de oportunidades, y además como esto se profundiza si son travestis inmigrantes... desde Dubet analizábamos la igualdad de oportunidades y la igualdad de posiciones

Aquí puede percibirse que la docente realiza unas modificaciones en los materiales bibliográficos, que tienen más que ver con las formas en la que se encuentra interpelada por los significados instalados de la matriz colonial del poder, en relación a uno de los regímenes que la sostienen en el tiempo, que es el racismo. No necesariamente siente quizás la necesidad de cambiar de materiales, sino que se permite la posibilidad de poder alcanzar marcos de análisis interseccionales para empezar a transitar un proceso de cambio en relación a entender como este régimen clasifica a las poblaciones teniendo en cuenta el color de piel, las religiones, los lenguajes y las culturas. Este proceso es importante porque determina “zonas del ser y zonas del no ser” (Mamani, 2020, p. 253) que definen privilegios y desventajas en las posibilidades de existencia en el mundo.

Por último, EP3 menciona que conoce la cátedra de ESI de la FCH, que le parece un espacio válido para poder establecer espacios de formación de futurxs docentes y qué es importante que se puedan llevar a cabo actividades y propuestas en conjunto articulando con las cátedras porque se enriquecen en conjunto. En este sentido menciona

Conozco a la cátedra desde su conformación. Una integrante de esta cátedra participar en su constitución como representante del departamento de formación docente también desde su gestación. La cátedra es un ejemplo de una decisión institucional que marca una posición política con respecto a las garantías de los derechos [...] considero que es muy importante que lxs

estudiantes conozcan sus derechos y puedan pensar como en su futuro desarrollo profesional puedan garantizar su enseñanza hacia sus estudiantes

Existe en EP3 una clara posición política en relación a la importancia del futuro rol que lxs docentes tienen, por ser efectores de estas políticas públicas en las instituciones educativas. Esto se relaciona con que todas, y en particular la ley de ESI, son políticas afirmativas (Hipertexto PRIGEPP Disidencias, 2021, 3.5) que buscan alcanzar una igualdad sustantiva (ONU Mujeres, 2015) para transformar las situaciones de desigualdad y exclusión.

EP4 docente de Política y Legislación escolar pone en valor las emociones que le generó la aprobación de la ley de ESI dado

tengo así una afinidad, por ahí no una militancia muy fuerte, pero si tengo una afinidad con estas temáticas y en lo que tiene que ver sobre todo con los temas que más me interesan [...]siempre intento que esta perspectiva, que esta variable de género esté atravesando. Entonces sí, obviamente lo celebré, no soy pesimista, pero si escepticismo natural por esto que insisto siempre, que no basta con tener una ley que no es poco, pero no alcanza, y que hay que trabajarla. Algunos dicen militarla, enseñarla, educarla, pero me parece que todavía hay mucho por hacer [...]cuando digo que es bueno que esté la ley, pero no alcanza y nosotros también usamos mucho esta idea de que hay un plano de lo discursivo político, que no necesariamente se traduce en acciones

Celebra la existencia de la ley, tiene afinidad con ella y advierte de su insuficiencia para asegurar que garantice una igualdad sustantiva con su sola aprobación. Reitera las numerosas situaciones en que las políticas públicas alcanzan un plano de discursivo pero que no se traduce en las acciones; en particular con la ley de ESI –junto con otras leyes sancionadas en el mismo período- y con las actualizaciones del programa de ESI realizadas en el año 2022. Analiza que aún hoy obstáculos políticos, sociales, culturales, económicos, ideológicos; generan desigualdades en niñxs, adolescentes y diversidades sexo/ genéricas.

En consonancia con lo anterior, sostiene que se encuentra preocupadx porque considera que no siempre se trabaja institucionalmente para poner en tensión la norma aceptada socialmente. En tal caso menciona que aún *hay sientto todavía mucho librado*

al plano de lo personal, de lo individual, o del equipo o el compromiso de algunos docentes, de algunos equipos, pero no hay una estrategia institucional en este tema y en algunas otras fuentes

Al preguntarle acerca de los posibles cambios luego de la sanción de la ley en su espacio curricular menciona que *lo incorporamos dentro del marco normativo. De cualquier manera, una perspectiva de género da una lectura sobre esto teníamos en esta materia, en particular trabajamos estadísticas y el acceso de las mujeres en determinados períodos, en determinados niveles educativos o campos de la educación superior, pero siempre estuvo señalada. Y en educación y trabajo docente también la variable de género es inevitable*

Pareciera que reduce los contenidos que se pueden abordar desde propuestas de enseñanza de ESI con perspectiva de género(s), con sólo la incorporación del estudio de la ley dentro de los marcos normativos ya que se venían trabajando, y estadísticas de las situaciones de las mujeres con el ingreso a espacio público. Allí se significa el sentido que otorga a la perspectiva de género: las mujeres formarían parte del grupo menos privilegiados socialmente, y por ello presentan materiales de lectura y análisis que permitan identificar estas situaciones por parte de lxs estudiantes, sin identificar que existen otros grupos que comparte –junto con las mujeres cisgéneros- situaciones de vulneración de sus derechos, por mencionar algunos lxs travestis, trans, no binarios, migrantes, entre otrxs. Esta situación de inclusión de contenidos a trabajar representa lo que en palabras de Radi & Pérez (2014) parecería ser una presencia en ausencia en la reproducción de las jerarquías de las propias prácticas educativas. Es decir, se presentan las situaciones de vulnerabilidad y violencias que pueden sufrir las mujeres –cisgéneros, blancas, heterosexuales, cristianas, madres, profesionales- como contenido a trabajar dentro de una inclusión en una fuerte ausencia de otras mujeres que no se encuadran dentro de esta cisnormatividad y heteronormatividad establecida.

Respecto a la cátedra de ESI, y su relación con la misma, comenta

Conozco la cátedra porque tengo a muchas colegas que están en la cátedra, conozco las actividades de la cátedra [...]formo parte del Instituto de Género y también ahí hay articulaciones y posibles encuentros que tienen que ver con el compromiso con la temática que creo que eso es lo común y no con

las historias más político-partidarias si se quiere, pero me parece que cualquier instancia que suponga una organización dentro de coordinar y articular acciones, prácticas y propuestas en esta línea me parece que suma y lo valoro. Creo también que hay, pero no lo tengo muy confirmado a esto, es un dato empírico, pero en los estudiantes sigue habiendo mucho desconocimiento en general digo, en Humanas hay como más empatía con los temas, más conciencia. Me parece que sigue estando desatado de los planes, de los planes de estudio, bueno ahí está el bollo este que no sabes cómo articular y cómo transversalizar

A pesar de conocer la cátedra y formar parte del Instituto de género, la docente entrevistada no presenta propuestas de articulación desde su propio espacio curricular (que forma parte del Campo de la formación docente). Sobreviven contradicciones la consideración de ser un espacio extracurricular de formación importante para revisar y trabajar en pos de entender que la ESI, lugar desde donde podemos deconstruir muchos de los significados instalados, y los obstáculos que se presentan al interior de Política y legislación Escolar para transversalizar esos contenidos en las propuestas.

ESI, sexualidades y cuerpos

Lxs docentes pudieron compartir los saberes trabajados en relación a racismo, nacionalidad, religión, entre otros; y no todxs lo hicieron en relación a la identidad y expresión de géneros, los roles y estereotipos, la orientación sexual; sexualidades. Todxs consideran que la universidad educa los cuerpos, y argumentan de muy variada manera

En el caso de EP1 mencionó que en una ocasión modificó su planificación de la clase, debido a una propuesta por parte de unx estudiante y esto le permitió generar un debate acerca de algunas de los temas que la entrevistadora le consultó. Relata

un estudiante cubano estudiando Geografía un chico muy entusiasmado en Geografía [...] me ofreció, me propuso en un momento, ver una película cubana que se llama Conducta [...] Yo la había visto en años anteriores en un circuito de jueves de cine, son un par de chicos y chicas que tienen clases con la maestra, la maestra se enferma, se enferma la pareja, y tiene que ir a cuidar a los nietos o a los hijos. Entonces viene una maestra nueva, y todas las

relaciones que se producen con la maestra nueva, es nueva, pero les cuesta rescindir de la maestra anterior. Es una película que trabaja todo el tema de la pobreza, la cuestión central de Cuba, la migración y todo eso

La fluidez en la estructura de sus clases, le permite garantizar esos espacios de confianza y respeto para trabajar con temáticas que resultan significativas para sus estudiantes, en ese contexto en particular. Y consultado acerca de las situaciones dentro de su actividad curricular donde lxs estudiantes generan interrogantes acerca de la identidad y expresión de género, sexualidades, orientación sexual, menciona

Hay estudiantes que quieren saber algo te lo pregunta y te dice vos me podés decir bien que es la identidad de género, pero no lo hace frente a todos en general [...] He tenido estudiantes que me dicen bueno yo no entiendo lo que significa esto. Entonces cuando llegamos a la identidad, a la adolescencia media y preguntan por la identidad yo suelo traer como algunos ejemplos [...] tengo por ejemplo varias fotocopias o fotos de diarios íntimos [...] En uno de ellos la chica dice hoy es mi día tal, fui a la escuela me encontré con fulano de tal, me gustan los dos, no se cual me gusta más, tengo que elegir a uno y bueno charlamos sobre lo que significa eso. Y varios años atrás he recibido mail de estudiantes, sobre todo varones que comenzaron una vida sexual con varones y ahora se han dado cuenta que no les gusta y les gustan las chicas, entonces yo les digo que no se puede hablar de una identidad definida, sobre todo de una identidad que se elige, sino que se va construyendo, se va organizando, se va ordenando. Bueno todo eso lleva mucho tiempo porque no es que la conformación genital te asigne un género o una identidad inclusive ¿cómo deconstruir todo eso? Por eso me parece que lo interesante que podría aportar el campo de la Psicología a esta discusión, por lo menos yo lo entiendo de esta manera, es que cada uno va ir haciendo un camino distinto, pero en ese camino hay que ser genuino y tratar de encontrar la pregunta y la respuesta de lo que le pasa a uno, no buscar afuera la respuesta. Porque el otro te va a poder indicar si tiene que ver con tu identidad o tiene que ver con tu elección, pero no es la experiencia que él tiene. Porque todo lo que vamos a hablar será de una experiencia exterior solamente el sujeto que lo está viviendo lo va a poder entender, por eso yo siempre le digo a mis estudiantes no pregunten quien son porque al preguntarles quien son le están preguntando la identidad, sos varón, sos mujer, sos esto. Me parece que una persona es una persona, un sujeto entonces cada uno va a ir

como construyendo su identidad y hasta donde diga es hasta donde él pueda irse indagando, no hay necesidad de ir preguntándole.

En este extenso fragmento pueden leerse las ayudas docentes ofrecidas para acompañar el proceso de construcción de las identidades, expresiones, orientaciones, sexualidades que sus estudiantes van realizando. Posee una clara postura en relación a que las sexualidades son construcciones dinámicas, fluidas, líquidas, en movimiento (Wayar, 2021; Lopes Louro, 1999; Britzman, 2016); y que cada persona necesita ir construyendo sus propios procesos. Este docente se corre claramente de las reproducciones de significados instalados a partir del sistema colonial moderno sexo/genérico, para dar lugar a las reflexiones y posibilidades de nuevas construcciones.

Consultado sobre la educación de los cuerpos que la universidad sostiene, argumenta que aún hoy en día esta institución educativa sigue reproduciendo claramente un modelo de cuerpo sexuado (Morgade, 2016) binario y heterosexual. Y que más allá de que existe modificaciones en algunas de sus normativas, en las prácticas cotidianas no se observan.

Al preguntarle al EP2 acerca de los temas que trabaja en sus planificaciones asegura que

Yo en los teórico racismo, clasismo, etnicismo y nacionalismo los trabajos. Lo recontra trabajo, por las claves que te mencione que trabajo, para pensar en todo [...] en las relaciones amorosas, religiosas, ¿en todo yo miro estas claves sí? [...] Yo me doy cuenta que cuando a un pibe que viene con un gran volumen de lectura de esto avanzamos en estas cuestiones, cuando hay un chico que viene con un menor volumen de lectura, que la discusión se torna para que apruebe, trato de seguir la linealidad de los textos [...] Estas categorías que son las que te habitan trabajar con la otredad, la relación con el otro, ameritan una buena lectura [...] eso no es común en los chicos de la universidad, leen lo justo, ahí y lo que peor es que entre los docentes tampoco hablamos, no hay reuniones

El relato da cuenta del tratamiento de las categorías de racismo, clasismo, etnicismo y nacionalismo, pero condicionadas a las lecturas en profundidad de sus

estudiantes. Y al consultarle sobre cómo educa la universidad a los cuerpos y qué sexualidades sostiene, menciona

Primero quiero ser muy honesto yo no leí la ley [...] cuando vos me preguntas lo de las corporeidades asumo que ley debe haber recuperado mucho de lo de Foucault y Bourdieu de los cuerpos y que se yo [...] de ahí te voy a hablar yo creo que la universidad sigue controlando, domesticando, vigilando, en qué sentido lo sigue vigilando todavía hay materias que siguen tomando asistencia, que piden puntualidad en los ingresos y salidas, todavía se sigue pidiendo el formato de bancos [...] no hay una forma más efectiva de controlar que apretar a los cuerpos [...] Porque los cuerpos no se pueden mover [...] Los docentes somos cómplices porque no decimos nada [...] En ese sentido creo que hay como un punto de tensión muy grande entre el sujeto que se empieza a preguntar sobre su sexualidad y estoy hablando de la primaria, secundaria y también de universidad en esto que se llama como identidad sexual prefiero usar la palabra identificación sexuales, en el momento que empieza a aparecer eso un cuerpo controlado no da no? Tenes un cuerpo institucional controlado y a vos te están apareciendo preguntas que no te permiten [...] Estamos haciendo casi todo para evitar que esas construcciones con el otro realmente sean verdades construcciones democráticas donde uno pueda interpelar y ser interpelado, preguntarse y ser preguntado con el otro

EP2 reconoce no saber que prescribe la ley de ESI, y asume una respuesta sobre lecturas de autores que abordan la temática de las corporeidades (pero que no están enunciados en la política pública). Se apega a significados construidos a partir de esas lecturas para asegurar que todos los cuerpos están domesticados, controlados y vigilados en la universidad; pero vale aclarar que no recupera ninguna de las dimensiones (identidad y expresión de géneros, orientación sexual, roles y estereotipos) que hacen a la construcción de las sexualidades para hablar también de cuáles son las que se sostienen desde esta institución educativa. No presenta además ninguna definición de ellas.

EP3 desde Practica Curricular comenta

En muchas ocasiones cuando lxs estudiantes comienzan con las ayudantías en las escuelas secundarias, se inicia un proceso de identificación de problemáticas sociales que están sucediendo en las mismas. Esto se recupera en las escrituras que ellxs van llevando en sus cuadernos de campo, y en algunos prácticos que proponemos realizar desde los espacios curriculares. A partir de allí, nosotrxs comenzamos a planificar el abordaje de algunos de estos temas para pensar propuestas de enseñanza donde se transversalice los DDHH y la ESI. A modo de ejemplo en los últimos diseños de propuestas aparece problemáticas tales como la gordofobia, travesticidio, chineo, asentamientos, entre otros. En cada uno de estos diseños acompañamos a nuestrxs estudiantes para que puedan realizar, en conjunto con todxs lxs compañerxs, lecturas interseccionales donde se alcance un análisis en profundidad de todas las dimensiones que llevan a la vulneración de derechos y crean situaciones de desigualdad y exclusión de las personas

Las ayudantías permiten problematizar, preguntar qué sucede en las aulas, buscar comprender los procesos de exclusión/inclusión, las posibilidades de poder pensar una intervención concreta, a partir del diseño de una propuesta de enseñanza que debe contener saberes que se transversalizan en DDHH y ESI. Esto da lugar a que lxs estudiantes puedan identificar situaciones que requieren ser atendidas, reconocer interacciones que vulneran los límites y/o derechos personales, percibir contactos interpersonales que les generan incomodidad o desagrado, poner en cuestión significados instalados en relación a la naturalización de situaciones de violencias, lograr el aprendizaje de capacidades que les permitan expresar emociones, tomar decisiones libre de coacción, resguardar la propia intimidad y la de otrxs, etc.

Respecto a la consideración si la universidad educa los cuerpos y qué sexualidades sostiene menciona

La universidad educa los cuerpos, lo hace ajustando a formatos que tienen que ver con el control social [...] produce posturas, modos de sentarse, opinar, controla los espacios y tiempos [...] forma a las identidades esperables. Siempre las instituciones tienen ese sentido, hacer reducir los niveles de control, y por lo tanto esos cuerpos se educan en función a estas expectativas que se tienen. Respecto a las sexualidades si bien asociamos, estudiamos y entendemos

a esta sexualidad integral, como lo vemos en la ley y en los aportes conceptuales de investigadorxs en el tema, me parece que la sexualidad de la que hablamos en la universidad todavía desconoce alguno de esos aspectos que se amalgaman, esto de lo biológico, social, cultural, político, ético, me parece que la sexualidad en la se enuncia desde esos lugares, pero se trabaja desde dimensiones menos dinámicas, complejas, en línea generales hasta se ha reducido el vínculo a la afectividad. Queda para los pasillos, pero no para el espacio aúlico de formación. Por eso los roles de género aún son binarios, y los cuerpos son educados y controlados para que esa vivencia quede más en el plano de lo personal, hogareño y vital.

Es clara la postura en relación a que la universidad –como institución formadora- siempre ejerce sobre las personas (sus corporeidades, vivencias, experiencias, sentimientos) un control para alcanzar un ajuste a lo que socialmente se espera. Conoce cuáles son las dimensiones que forman parte de las construcciones de las sexualidades, entendiendo a la misma como un proceso dinámico y complejo. Es importante dentro de sus argumentos que puede percibir, desde su rol como docente, la reducción de la afectividad entre el vínculo docente y estudiantes, esto sería importante poder trabajarlo desde las propuestas de enseñanza de ESI con perspectiva de género(s), ya que forma parte de uno de los ejes que propone el programa de la presente política pública.

Respecto a los roles de géneros, esta institución educativa sostiene el binarismo como régimen que determina parte de las sexualidades de las personas. Contribuyendo además en la idea de que estas construcciones queden en el plano de lo personal, reservado y privado; con esta perspectiva se corre el peligro que quiénes transiten una construcción que se aleja de la norma socialmente establecida, se patologicen, discriminen y excluyan.

La docente de Política y Legislación Escolar (EP4), menciona un ejemplo en donde se trabaja la religión como tema dentro de sus planificaciones, en tal caso menciona

Si, si, en la religión. Las políticas educativas y la religión es un temon. La definición de lo público como laico es todo un debate del siglo XIX,

retomamos ese debate y lo traemos para acá. Otro de los prácticos es esto de hoy hay escuelas públicas en provincia que tienen la alianza de la religión en su ley de educación provincial. Y religión es una materia en el boletín. Ese rastreo también lo hacemos, esa es una actividad que hacemos en teóricos, porque la definición de la laicidad en función de una educación pública laica es toda una definición político-ideológica, cruza con todo lo que tiene que ver con selección de contenidos, definición de políticas curriculares, con un montón de cuestiones más

La religión se ubica dentro de los contenidos propuestos por la cátedra, y se focaliza en los derechos a una educación laica, en las escuelas públicas. La intervención religiosa tiene un lugar de privilegio en la legislación educativa del siglo XX, pero no se reconoce en otros momentos y temáticas. Por ejemplo, los movimientos fundamentalistas religiosos de América Latina, se gestaron movimientos sociales tales como *Con mis hijos no te metas*, que intervienen fuertemente en las instituciones educativas, con el fin de que la ESI no se garantice.

Agrega además en relación a debates y dudas que lxs estudiantes puedan compartir en su espacio curricular, y reconoce que en política no se generan ni preguntas, ni debates acerca de temas como la sexualidad, identidad de género, orientación, etc. Al consultarle acerca de si la universidad educa los cuerpos y qué sexualidades, sostiene

Pero creo que bueno si tengo que sintetizar y pensar en la universidad casi como un ente digo como nuestra sociedad sigue manejándose con categorías muy binarias en este y en otro montón de temas con mucha tendencia a la simplificación, bueno, creo que hay algo de contexto político que muestra esto, estar de un lado o del otro, hay una tendencia muy fuerte en el binarismo en todos los planos de la vida social, esto simplifica, no está bueno pero creo que nada, la universidad no escapa de esto más allá de lo que podamos pensar algunos grupos adentro

Considera al igual que EP3, que la universidad educa y sostiene sexualidades que se ajustan al binarismo, reconoce que algunos grupos de trabajos pueden alejarse un poco de algunas de estas perspectivas –por los trabajos que realizan o las lecturas que

proponen- pero que esta institución no escapa de otras al reproducir un sistema moderno colonial sexo/ genérico.

Capítulo VI: voces de estudiantes

En este apartado se describe un análisis de las voces de lxs estudiantes a partir de las encuestas realizadas y de la entrevista grupal. En ambos dispositivos se preguntaron algunos tópicos que en este proceso de análisis se entrecruzan para poder establecer vínculos en relación a la construcción de significados instalados de lo que se entiende por incorporar la ESI con perspectiva de género(s) en la formación de futurxs docentes.

Conocer la ESI

Las preguntas iniciales de la encuesta se orientan a la información y saberes construidos durante la formación en relación a la Ley de ESI.

Ante la consigna si conocen la ley de ESI, las respuestas indican:

ESPACIO CURRICULAR	TOTAL	Si	No	No Responde
1° Psicología y Pedagogía	113	51	60	2
2° y 3° Didáctica y Práctica Curricular	52	25	27	-
4° Política y Legislación escolar	52	48	4	-

Esta lectura inicial de los protocolos estaría dando evidencia de que lxs estudiantes parecen conocer esta legislación. Si bien en los primeros años la cantidad de estudiantes entre quienes la conocen y no son similares, al avanzar el último año de las carreras la mayoría de lxs estudiantes la conocen. Sin embargo, en la consigna n° 3 se indaga acerca de tres dimensiones que se prescriben: lxs sujetxs destinatarixs, los niveles educativos y las instituciones involucradas en la política pública.

Respecto a lxs **destinatarixs de las acciones** el programa indica que son varones y mujeres (artículo n° 3) y niños, niñas y adolescentes (artículo n° 9). Las respuestas de lxs estudiantes de 1° año de Psicología y Pedagogía, la mayoría no responde; quienes lo hacen optan por niños, niñas y diversidades sexo- genéricas; y menos del 10% identifica varones, mujeres, niños, niñas y adolescentes.

En las respuestas de lxs estudiantes de 2° y 3° año de Didáctica y Currículum/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular, la mayoría opta por la opción de niños, niñas y diversidades sexo- genéricas; los que le sigue seleccionan niños, niñas y adolescentes; y menos del 5% identifican varones y mujeres.

En las respuestas de lxs estudiantes de 4° año de Política y Legislación Escolar, la mayoría la mayoría opta por la opción de niños, niñas y diversidades sexo- genéricas; los que le sigue seleccionan niños, niñas y adolescentes; y menos del 10% identifican varones y mujeres o no responden.

Respecto a lxs **niveles educativos y la gestión** involucrados el programa indica en su “artículo N° 4 — Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria”.

Las respuestas de lxs estudiantes de 1° año de Psicología y Pedagogía, se concentran en no responder; los que, si lo hacen, el 50% opta por nivel inicial a educación técnica no universitaria y, el otro 50%: desde nivel inicial al universitario; mientras que los que responden en relación a la gestión más del 70% marcan la opción correcta. Las respuestas de lxs estudiantes de 2° y 3° año de Didáctica y Currículum/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular, el 50% selecciona desde nivel inicial al universitario, y el otro 50% desde nivel inicial al técnico no universitario; mientras que el 80% opta por la opción correcta en relación a la gestión. Las respuestas de lxs estudiantes de 4° año de Política y Legislación Escolar, indican que el 50% en relación a los niveles educativos seleccionan desde nivel inicial al universitario y un 20% desde nivel inicial al técnico no universitario; y por último casi el 90% opta por la opción correcta en relación a la gestión pública estatal o privada.

La consigna n° 4, se focalizó en indagar que entienden lxs estudiantes por ESI. En el artículo N° 1 se define que la ESI es la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Las respuestas de lxs estudiantes de 1° año de Psicología y Pedagogía se concentraron en seleccionar dos opciones mayoritariamente, por un lado casi en un 70% en la opción A (opción correcta) que define a la misma como la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, religiosos, económicos, culturales, jurídicos, entre otros; por el otro un 28% en la opción B que define a la misma como la que permite atender problemas de la salud en general y en particular a la salud sexual y reproductiva de las personas; por último la opción menos seleccionada fue la C que entiende a la ESI como la que procura igualdad de trato y oportunidades para las personas.

Las respuestas de lxs estudiantes de 2° y 3° año de Didáctica y Currículo/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular, un 75% marca por la opción A; y un 25% seleccionan la opción D que entiende a la ESI como la que permite promover la consolidación y aplicación de derechos sexuales y reproductivos. Las respuestas de lxs estudiantes de 4° año de Política y Legislación Escolar al igual que en los espacios curriculares mencionados con anterioridad, un 85% se concentran en la opción A.

En este sentido en relación al análisis de esta consigna estaría dando evidencia de que lxs estudiantes que cursan los espacios curriculares del campo de la formación docente, tendrían una idea consolidada acerca de qué es la ESI. Esto se debe a que seleccionaron la opción A la cual representa lo que se prescribe en la ley.

En relación a este grupo de preguntas, en la entrevista grupal se les consultó sobre el conocimiento que tienen de la ley de ESI, dónde conocieron lo que la misma prescribe y qué entienden por ESI. Mencionaron que la ESI la habían conocido en su paso por el nivel secundario, en charlas, temáticas propuestas por docentes o diálogos en aulas generados a partir del movimiento Ni Una Menos. Coinciden en señalar que en la universidad conocieron la ESI en las materias que conforman el campo de formación docente, en tal caso EGI menciona que en *Didáctica y Práctica curricular es donde la conocimos en profundidad*. Lxs estudiantes de geografía, historia e inglés mencionan que además la trabajaron en espacios curriculares disciplinares, y él/la estudiante de ciencias biológicas que lo trabajó. En ese sentido

*no vimos la ley, vimos el programa con los ejes (en la última práctica)
realizamos un trabajo de articulación entre estos y los saberes de inglés (EGI)*

*no leímos la ley, lo que sí se nota un interés por una transversalización
de la perspectiva de género en toda la carrera, sin embargo, ver la ESI es más
del campo de las prácticas y la formación docente (EGH)*

*hacemos más hincapié en los saberes, en américa latina vimos la ESI en
profundidad para preparar un taller (EGG).*

Al consultarles acerca de qué entiende por ESI mencionan

*educar y enseñar a partir de distintos factores [...] por ejemplo
acaparar otras esferas de lo político, económico, cultural, para hablar de la
sexualidad desde integralidad [...] lo vincular es importante, no solo los
contenidos, a veces hay que mencionar que vamos a trabajar en ese marco esta
bueno decirles, para que puedas identificar que acoso, violencia también es ESI
(EGCB)*

*ESI es esto de pensar a los aspectos psicológicos, sociológicos,
emocionales, en la aplicación es un todo como problematizas los contenidos, en
el trato entre ellxs, tu tratado con ello, los pensamientos que habilitas dentro del
aula, es ese todo y nada a la vez, somos personas sexualizadas, sexuales,
sexualizadas a la vez. En lo práctico más tangible es poder entender que todo lo
que enseñamos tiene algún impacto en la vida de las personas. Entonces por ello
deben tener un contacto con la vida de las personas [...] pero no hay que dejar
de ser político.... a pesar de ello lo vincular y los contenidos.... es importante....
conocer la ley (EGI).*

Es importante señalar que mientras los porcentajes de las encuestas a la pregunta de qué es la ESI oscilan entre el 70 y el 85% en la opción correcta, en la entrevista grupal no todos pueden definirla e inclusive, un estudiante expresa

*me cuesta mucho, yo no lo veo como un todo, no sé qué decirles que es la
ESI, me lo dijeron en una sola materia, me cuesta poder explicarlo, lo veo como
raro (EGM).*

Ninguno de las respuestas (encuesta y entrevista grupal) pueden indicar lxs destinatarixs que prescribe la ley. Esto no sólo no reconoce a lxs alumnx del sistema destinatario de la ley, sino que no se autoperceben destinatarixs de la ley.

Debates y discusiones en relación a temas/saberes de la ESI

En otro tópic de la entrevista grupal lxs estudiantes comentaron algunas actividades en las que se generaron debates en relación a la ESI en sus experiencias como estudiantes. En tal caso

tengo un debate que es el aula. y otro fuera [...] uno es de una materia para argumentar, discutimos con el lenguaje sobre marihuana, fue un debate zarpado porque conceptualizamos una banda, aprendimos la forma en argumentar para escribir [...] otro debate fue cuando hicimos la toma y se discutió sobre la virgen en la universidad, se activaron todas las ideas previas, sobre la presencia de las iglesias en la universidad (EGI)

algunos debates en los primeros años de la carrera, por ejemplo, en una materia antigua I veíamos un proceso de organización distintos, no patriarcal, lo más lindo es traer la materia a lo personal a tu día. También en argentina II desde el campo de las prácticas se elegía un tema mujeres anarquista y prostitución y se generó un debate acerca de abolicionismo y regulacionismo (EGH)

este año hubo dos hechos discusión y otra charla, una charla de Malvinas que no tuvo en cuenta a las mujeres, mis compañeros decían que era importante los hombres, pero entre 2 o 3 compañeras decíamos que no visualizaron a las mujeres. Para la profe era importante solos los hombres como profesora siendo mujer nos sorprendió. Otro de las discusiones sobre la trata la mayoría estamos de acuerdo que el mismo sistema te lleva a eso [...] y como se naturaliza con el onllyfans [...] acá la profe nos hizo entender que le sucedían a las mujeres y porque se prostituyen (EGG)

Son pocos los ejemplos (la virgen en la universidad; mujeres anarquistas y prostitución, abolicionismo y reglamentarismo; rol de las mujeres en Malvinas; onllyfans) no se desarrollan en profundidad los saberes disciplinares trabajados y se

presentan escindidos del resto de los contenidos de las actividades curriculares. Lo que podría dificultar tensionar los significados instalados desde la matriz colonial del poder.

Sexualidades y cuerpos

Respecto a las respuestas de qué tipos de sexualidades sostiene la universidad, del total de lxs estudiantes de 1° año de Psicología y Pedagogía, 60% no respondió, y entre quienes lo hicieron se puede mencionar:

Todas (EFPi1); lo que quieras (HHPi 2); femenino- masculino- otros (EQPi 1); diversas (HGPI 12); no conocí ningún tipo de sexualidad de la universidad (EMPi 11); sostiene la homo- bisexualidad- hetero- etc. (HGPI 15); hetero- lesbianas- gay- trans- bisexual- pansexual- demisexual- asexual- etc. (ECBPi 5); todas (HIPi 4); hombres- mujeres- muchos (ECBPi 1); hombres- mujeres- muchos (ECBPi 1); sostiene las sexualidades heterocis y binarias. Pero en cuanto a los baños no binarios, aunque en sus clases falta perspectiva de género (ECBPi 22); la uni articula y promueve muchos espacios para diferentes sexualidades, no sólo binaria (Femenino- masculino) también no binaria y más que la hetero (HLPi 5)

Lxs estudiantes de 2° y 3° de Didáctica y Práctica curricular son:

los tipos de sexualidades que sostienen son: hombre- mujer- lesbianas- gay- trans- asexual (ECD3); todas ofrece un lugar agradable para la comunidad LGTBTQI+ (EQD1); sostiene el sistema binario (EMD 5); no excluye la uni por su sexualidad (EFD 1); masculino-femenino (ECBD 1); gay, hetero, lesbiana (HGD 2); hombre- mujer- comunidad LGBTQ+ (HGD 6); todas es inclusiva (HLD 1); visto desde las/os profes todas (HLD 4); no sabía decir, no tengo conocimiento (HID 4); desconozco el significado de la sexualidad (HID 6); hetero- homo- trans (HHD 2); sostiene la diversidad desde el discurso, no he tenido compañerxs trans (HHD 7)

Y de lxs estudiantes de 4° de Política y Legislación escolar:

masculino- femenino- no binario (HIPo 3); no me siento en condiciones de responder (HIPo 11); LGBT+ y heterosexuales (HIPo16); Diversas (HLPo 5); femenino- masculino- no binario- hetero- y LGTBIQ+ (HLPo 6); diversas según como se identifican los sujetos (HGPO 4); masculino- femeninos- travesti- trans- no binario

(HGPO 10); *Todas* (EFPo 1); *Heterosexual* (EMPo 2); *mujer- hombre- comunidad LGBTQ+* (EQPo 6); *diversidad sexual* (ECBPo 2)

Del análisis de las respuestas de lxs estudiantes puede advertirse que existe una combinación de categorías que forman parte de las dimensiones que intervienen en la construcción de las sexualidades (identidad y expresión de género, orientación sexual). A modo de ejemplo aparece femenino- masculino (que se encuentra dentro de la expresión de género), gay- homosexuales- heterosexuales- lesbianas (que forman parte de la orientación sexual), trans- travesti- comunidad LGBTQ – mujer -hombres- no binario (que forman parte de la identidad de género). Es decir, aparecen categorías que si bien forman parte de las dimensiones que integran a la sexualidad, tienden a reducirla sólo a una.

Se limita de esta manera la posibilidad de entender a las sexualidades como construcciones que se van dando en un proceso individual y a la vez colectivo. Es decir, en intentar definir a las sexualidades como una construcción que va siendo (Wayar, 2018; Amaya, 2017; Di Prieto, 2021; Britzman, 2016), que permite situarnos en un momento de la vida de las personas, y dejar abierta las oportunidades a posibles fugas o dispersiones (Di Prieto, 2021) en los cambios que puedan darse en dicha construcción.

Respecto a la consigna en la que debían dibujar los cuerpos que conocen, 60 % estudiantes de 1° de Psicología y Pedagogía, 55% estudiantes de 2° y 3° año de Didáctica y Currículum/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular, y 50% estudiantes de 4° año de Política y legislación escolar no realizaron dibujos. Aún en las diversidades presentadas en los dibujos realizados, 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 leerle desde la expresión de género binaria, a modo de ejemplo: gorras para los varones, polleras, vestidos, tacos para mujeres;

cuerpo que presentan disfuncionalidad que son niñxs (no hay personas adultas);

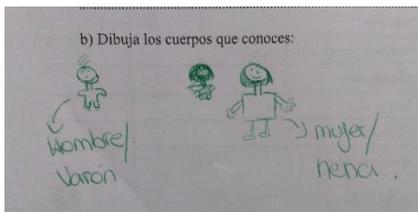
cuerpos con sobrepeso y cuerpos gestantes que son mujeres cisgéneros;

cuerpos representados de manera muy esquemática, muy simples, compuestos por pocas líneas y curvas;

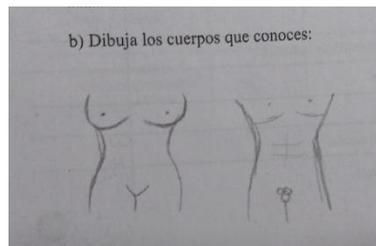
cuerpos disidentes acompañado con la palabra trans o intersex;

cuerpos ajustados a los patrones de bellezas instalados socialmente, a modo de ejemplo: delgadxs, musculosxs, con senos protuberantes, etc.

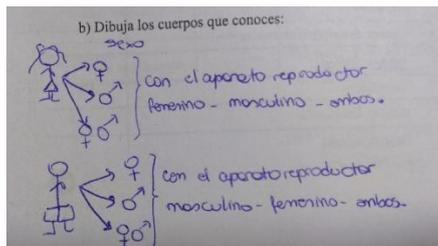
Algunos ejemplos son:



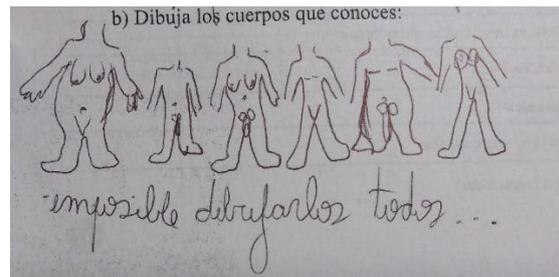
cuerpos binarios-
(escribe hombre/ varón y mujer/ nena) desde la expresión de género (EQPi 6)



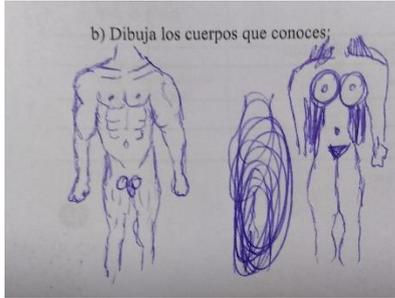
cuerpos binarios desde la genitalidad, y ajustados a los patrones de bellezas (EMPi7)



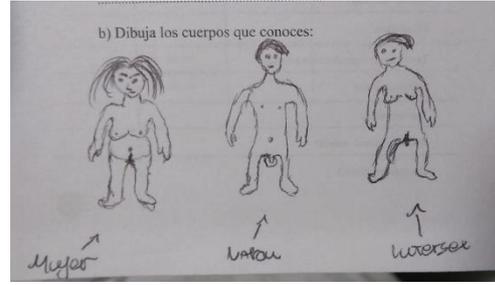
cuerpos de manera esquemática, con una explicación del modelo biologicista (ECBPi 9)



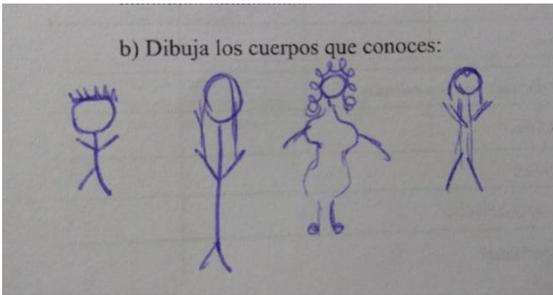
cuerpos diversos desde la genitalidad y las formas (HLPi 5)



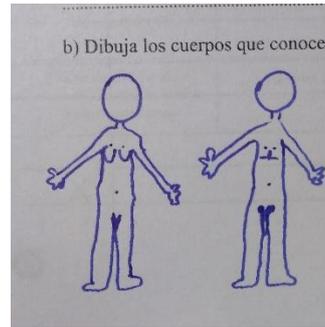
cuerpos binarios genitalidad, enmarcados en los patrones de bellezas (HHPi2)



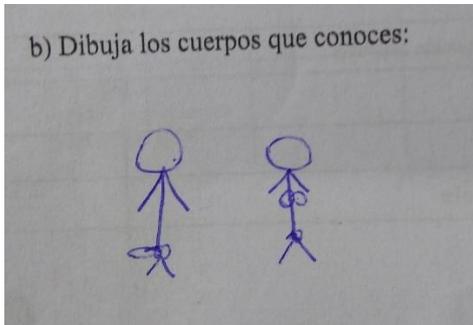
cuerpos representados desde la genitalidad (nombra que dibuja) (ECD2)



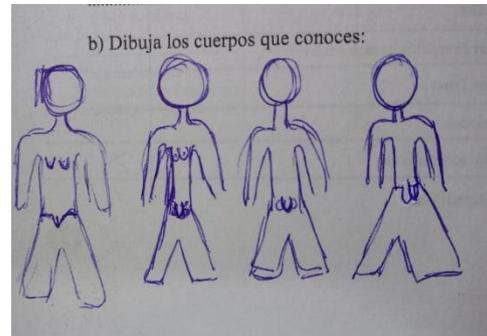
cuerpos representados muy esquemáticos, expresión de género (focalizados en el pelo) y un cuerpo gordx mujer (EMD5)



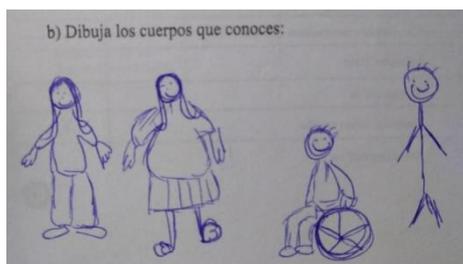
cuerpos binarios desde la genitalidad modelo biologicista (EFD 1)



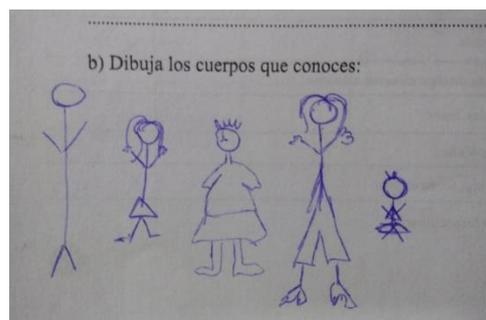
cuerpos representados muy esquemáticos binarios genitalidad (HIPo3)



cuerpos diversos desde la genitalidad (HIPo 8)

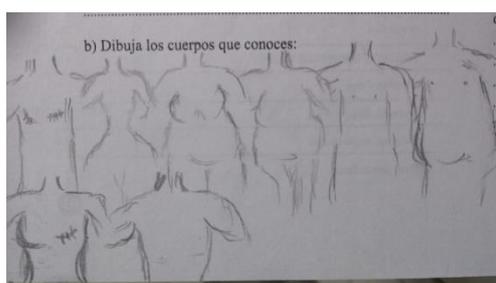


Diversidad corporal obesidad mujer disfuncionalidades
nene (HIPO10)



cuerpos diversos corporal expresión binaria

(HGPO2)



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 que 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 entran 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 sexo/ genérico. 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).

Respecto a la pregunta cómo creen que la universidad educa a los cuerpos, de lxs estudiantes de 1° año de Psicología y Pedagogía, 90% no respondieron, este es el dato más significativo que se construye en la lectura de estos materiales. Las ausencias, los no dichos pueden ser leídos desde ideas previas hegemónicas colonizadas por significados construidos socialmente sin reflexionadas. Entre quienes respondieron aparecen estas respuestas:

tratando de no meterse en el cuerpo del otro, respetando, aunque a veces hay desaprobación (EMPi 5); no he tenido charlas de ESI (HGPI 17); no he tenido clases sobre eso (HHPi 22); en sus aulas se esperan que los alumnos sean capaces de sentarse en bancos pequeños no inclusivos para las diversidades corporales (ECBPi 22)

Lxs estudiantes de 2° y 3° año de Didáctica y Curriculum/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular, el 20% no respondieron, y entre quienes respondieron aparecen estas respuestas:

se educa de una forma estática (ECD 4); se educan de manera abstracta, sin resaltar las sexualidades (EMD 3); se educan binarios e individualistas (ECBD 1); la universidad aporta a mi cuerpo la libertad, aunque moviéndonos con respeto, reglas, etc. (EFD 1); diversidad, respeto, cuidado, etc. (ECBD5); a partir de la elección como cada uno se percibe (HGD 7); se disciplinan como escuchar, sentarse, mantenerse en silencio (HHD 10)

Lxs estudiantes de 4° año de Política y Legislación escolar, el 40% no respondieron, y entre quienes respondieron aparecen estas respuestas:

a través de textos, charlas, talleres (HIPo 3); hombres- mujeres dejando a fuera a personas trans (HIPo 7); se disciplinan (HLPo 1); según como se autoperciban (HGPo 2); solamente en materias de biología (HQPo 3); en biología se estudian cuerpos femeninos y masculinos. En otras materias se amplían temas de perspectiva de género (HQPo 4)

De este análisis puede advertirse – al igual que en los dos apartados anteriores de esta consigna n° 5- que existe un predominio dentro de las respuestas de perspectivas binarias y enmarcadas en el modelo biologicista (Morgade, 2006) acerca de cómo se educan los cuerpos. Otro grupo de respuestas visibilizan las situaciones de control y disciplinamiento mediante los cuales son moldeados los cuerpos dentro de esta institución educativa; y otro grupo solo menciona –sin especificar nada más- los lugares donde existe posibles propuestas de trabajo donde se educan los cuerpos.

En la consigna n° 6 se propone observar una serie de imágenes de personas – las cuales forman parte del ámbito de la militancia, docencia, profesionales de salud mental- y organizar una historia con más de una de ellas (donde no deben perder de vista los rasgos identitarios). En el caso de 1° año de Psicología y Pedagogía 90% estudiantes no diseñaron las historias; 20% estudiantes fueron en 2° y 3° año de Didáctica y Curriculum/ Práctica Educativa: Práctica Curricular; y 30% estudiantes en 4° año de Política y Legislación escolar.

De las historias que si se escribieron 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 binarismos;

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.

Esta consigna también fue presentada en la entrevista grupal a estudiantes avanzadxs, y estas fueron las historias que construyeron:

Eduardo (imagen 6) es físicamente docente en historia, anteojos, facialmente es adulto, y se asoma una biblioteca [...] tiene 50 años y trabaja en la facultad, es doctor en historia antigua, tiene un hijo varón con una mujer heterosexual, es un buen tipo tiene cara de bueno. Se llama Gloria (imagen 1) es una mujer con pelo corto, la ubico en la universidad trabajando en una rama de letras, le gusta las mujeres por sus características físicas, es soltera igual (EGCB)

lo vi varón (imagen 1) desde el primer momento, deportista, amiga de la persona 5 mujer... me las imaginas amigas... (EGI)

es una persona tradicional (imagen 6), hombre de 50 y pico profesor de historia [...] es heterosexual, pero tuvo un hijo que sería la imagen 3 [...] que es homosexual, porque no sé cómo decirlo, que no quiero decir nada malo, es tan tradicional que no acepta a su hijo es distinto, es como es, es travesti (EGM)

profesor de filosofía (imagen 6) está dando una clase hablando de la naturalización a la mujer en el rol de madre cuidar a sus hijos y entra al aula la mujer número 4 y ella plantea que se dedica a criar a sus hijos y a cuidar a su

marido [...] en aula está la persona de la imagen 2 en realidad no es así que las mujeres plantean acerca del patriarcado (EGG)

me la imagino lo imagino (imagen 3) músico que no se identifica ni como Hombre ni como Mujer, es amigue de la persona de la imagen 5 y nada como buenos amigos que discuten [...] esta última es más tradicional pero que se puede llevar con el 3... y le abre la cabeza (EGH)

Si bien estas historias fueron diseñadas en el diálogo que se generó entre el grupo de estudiantes –a diferencias de las que fueron en forma escritas en las encuestas– se pueden encontrar coincidencias tanto en la selección de las imágenes como en los rasgos identitarios que nombraron. A modo de ejemplo aquí la persona de la imagen 6 también fue hombre- profesional- padre- heterosexual- grande en relación a su edad; y la imagen 3 también se caracteriza por pertenecer a las diversidades sexo/ genéricas (travesti o no se identifica como hombre o mujer, homosexual).

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 la consigna n° 7 se observa que se entiende la **sexualidad** a partir de la dimensión biológica (desconociendo la posibilidad de que la integren más dimensiones); que a su vez se moldea desde una perspectiva binaria y heterosexual, a modo de ejemplo se mencionan:

Como alguien es biológicamente (HHPi 7); La parte biológica del ser humano (HGPI18); Relaciones sexuales (HGPI 25); Los orgasmos reproductivos de una persona. Masculino, femenino (órganos reproductores biológicos) (ECBD2); Condiciones biológicas con las que las personas nacen (HHD7); Las condiciones que caracterizan el sexo biológico de cada individuo (anatomía, fisiología, etc.) (HIPo 3); La genitalidad. A aquella condición fisiológica que determina a alguien con genitales de macho o hembra (HIPo 11); Heterosexual, homosexual, gay, lesbianas, etc. (EMPo 2)

Por **expresión de género** lxs estudiantes entienden que está íntimamente relacionada con la **identidad de género** (definida a partir de la autopercepción o identificación que cada persona tiene) y que, además esta última determina a la primera. Forma parte de lo que transmito, la imagen que deseo, como quiero mostrarme. A modo de ejemplo:

La diversidad de forma y términos en cuanto al género (EMPi 8); A la forma que expreso la identidad de género. Cómo me visto. (ECBPi 1); La identidad de género que una persona quiere mostrar (HGPI7); La manera de exteriorizar su género en torno a la sociedad (HLPi 4); Formas en las que una persona muestra o da a entender su identidad de género (HID 1); Como cada persona expresa su identidad de género (HIPo8); Varón- mujer- tras- género no binario (HGPO 4); Como decido compartir mi identidad (HID3)

La **orientación sexual** la entienden como la atracción romántica y amorosa, hacia otras personas, los gustos que tienen las personas, y en la mayoría de los protocolos la elección siempre es la monogamia. Algunas de las respuestas son:

Lo que le gusta a cada persona (HIPi 7); La atracción romántica, física, sentimental, sexual, etc., hacia alguna persona (HHPI 17); Quien te atrae (ECBD 4); Los gustos de una persona con respecto a los demás sexos (HGPI 7); Los gustos de cada persona (EFPO 1); La preferencia de un individuo sobre su sexualidad al momento de elegir una pareja (HID 7)

Esta consigna también fue realizada en las entrevistas grupales, cuatro de los cinco estudiantes explicaron que entendían por estas categorías:

la orientación yo lo caracterizo como que le gusta a uno, en el plano amoroso, sexo afectivo. Algo que como lo vivo yo que no encasilla, tenemos muchas etiquetas, pero también todos estos conceptos se relacionan con los otros. Fluctúa lo que nos gusta, como yo me siento encajar en una lo veo como algo flexible y dinámico [...] expresión se vinculan de las características físicas que decide expresar, en el común de la gente vinculamos corte de pelo, la música, ropa. Esta excelente preguntar y no suponer [...] Identidad de género lo

defino como uno transita esas vivencias esos gustos formas de mostrar y de ahí soy yo tal cosa (es una etiqueta también) [...] la sexualidad es esto mismo, lo veo como algo dinámico, te identificas como lo deseas (EGCB)

dentro de la orientación sexual quiero decir que mi entorno no es heterosexual, es homosexual, la considero como el plano de lo amoroso, tuvimos que cambiar desde lo privado... de lo patológico.... a lo amoroso [...] expresión es la lectura propia como yo me leo... lo de afuera no lo puedo manejar... si yo sé quién soy joya... (son las que elegí porque me hicieron más) (EGI)

la expresión como te ve el otro puede ser mujeres con ropa suelta o varones con chupín, no lo asocio con identidad [...] identidad de género es algo que desde chiquito te van orientando en por ejemplo los papas en cómo te trata como te vestís y es dinámico por ejemplo en el futuro puede que me guste una chica (EGG)

no puedo opinar.... no me puedo defender.... no sé de qué me están hablando.... no me dieron las herramientas... tengo miedo.... (EGM)

En general se observa que todas estas dimensiones (identidad y expresión de género, orientación sexual y sexualidades) parecen ser determinantes entre sí:

mujer cisgénero- heterosexual- femenina;

mujer lesbiana- la expresión debe ser masculinizada;

varón cisgénero- heterosexual- masculino.

En este sentido estas categorías se perciben como estáticas, encasilladas y definidas, sin la posibilidad de generarse cambios a lo largo de las construcciones de las sexualidades que cada persona transita.

Identidad de género: normativas vigentes

En la consigna n° 8 se indaga acerca de tres dimensiones que se prescriben en ley 26.743 de Identidad de género: qué se entiende por ella, qué derechos poseen las personas y qué se debe garantizar en relación al trato digno.

Respecto a que se entiende por identidad de género la ley la prescribe en su artículo n° 2. Lxs estudiantes de 1° año de Psicología y Pedagogía el 80% optan por la opción a. 2, la cual indica la prescripción de la definición que la ley posee. Mientras que un 30% de ellxs, no responde. Lxs estudiantes de 2° y 3° de Didáctica y Currículum/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular casi la totalidad de lxs estudiantes optan por la a.2; al igual que lxs que cursan en 4° año Política y Legislación escolar. Este análisis parece indicar que lxs estudiantes –de todos los años de las carreras- parecen conocer que prescribe la ley en relación a la definición de que se entiende por identidad de género.

Respecto a qué derechos poseen las personas, en el artículo N° 1 prescribe detalladamente cuales son. Lxs estudiantes de 1° año de Psicología y Pedagogía el 70% optan por la opción b.1, la cual indica la prescripción de la definición que la ley posee. Mientras que un 30% de ellxs, no responde. Lxs estudiantes de 2° y 3° de Didáctica y Currículum/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular casi la totalidad de lxs estudiantes optan por la b.1. Pero lxs estudiantes que cursan en 4° año Política y Legislación escolar, optan casi el 80% la opción b. 3 (la cual difiere de lo que ley prescribe ya que afirma que la identidad se define en edades adultas, y qué se debe identificar a las personas con los nombres que aparecen en el documento de identidad), y le sigue con un 30% la opción b.2 (la cual difiere de la ley ya que afirma que debemos respetar lo que sienten las personas que forman parte del contexto de quién se identifica de forma diferente y qué se debe identificar a las personas con los nombres que aparecen en el documento de identidad). Este análisis parece indicar que lxs estudiantes de 1°, 2° y 3° año parecen conocer que prescribe la ley en relación a la cuáles son los derechos que poseen las personas que se prescriben en la ley de identidad de género. Pero esto difiere en un gran porcentaje con lo que responde lxs estudiantes de 4°, lxs cuáles seleccionaron las dos opciones incorrectas, en las mismas aparecen mencionados argumentos que forman parte de los significados que se sostiene en las sociedades occidentales. A modo de ejemplo afirmar que la identidad es un proceso que puede definirse en la adultez, forma parte de un mito que reproduce la idea que en las infancias y adolescencias no se está prepradx para asumir otras posibles construcciones de identidades (Britzman, 2016).

Respecto al trato digno en el artículo n° 12 se menciona qué se debe garantizar. Lxs estudiantes de 1° año de Psicología y Pedagogía el 70% optan por la opción c. 3, la cual indica la prescripción de la definición que la ley posee, es decir que se debe nombrar a las personas por el nombre de pila así fuere distintos al documento nacional de identidad. Mientras que un 40% de ellxs, no responde. Lxs estudiantes de 2° y 3° de Didáctica y Currículum/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular casi la totalidad de lxs estudiantes optan por la c.3; al igual que lxs que cursan en 4° año Política y Legislación escolar. Este análisis parece indicar que lxs estudiantes –de todos los años de las carreras- pareen conocer que prescribe la ley en relación al trato digno.

Temas, espacios, actividades y propuestas de la ESI ofrecidas en la universidad

En la consigna n° 9 se les presenta a lxs estudiantes un cuadro para que marquen cuáles son los temas de la ESI que la universidad les ofreció para trabajar. Del total de estudiantes de 1° año de Psicología y Pedagogía, 45% estudiantes no mencionaron ningún tema; 30% estudiantes seleccionaron: rol de las mujeres y disidencias en la ciencia y las luchas sociales, femicidios, lenguaje inclusivo; 20% lxs estudiantes seleccionaron: bullying/ acoso escolar, métodos anticonceptivos con perspectiva de género, formación de prejuicios y estereotipos, abuso sexual, violencia y maltrato en los vínculos interpersonales, situaciones de discriminación por edad, etnia, raza, género, etc.; el 5% estudiantes seleccionaron: identidad y expresión de género, capacidad de decidir con autonomía, trata y explotación sexual, travesticidios, infancias trans.

Del total de estudiantes de 2° y 3° año de Didáctica y Currículum/ Práctica Educativa I: Práctica curricular el 50% de estudiantes seleccionaron solamente: rol de las mujeres y disidencias en la ciencia y las luchas sociales; un 45% de estudiantes seleccionaron: irrupción legal del embarazo, capacidad de decidir con autonomía, identidad y expresión de género, situaciones de discriminación por edad, etnia, raza, género, lenguaje inclusivo, trata y explotación sexual; un 5% de estudiantes seleccionaron: travesticidios, infancias trans, acceso a derechos laborales de la colectiva Trans- travestis, violencias y maltratos en los vínculos interpersonales, equidad de género.

Por último del total de estudiantes de 4º año Política y Legislación escolar un 50% de estudiantes seleccionaron solamente: rol de las mujeres y disidencias en la ciencia y las luchas sociales, equidad de género, situaciones de discriminación por edad, etnia, raza, género, lenguaje inclusivo, bullying/ acoso escolar; un 45% de estudiantes seleccionaron: irrupción legal del embrazo, capacidad de decidir con autonomía, identidad y expresión de género, cuidado del cuerpo y salud sexual y reproductiva, violencia y maltratos en los vínculos interpersonales, abuso sexual, femicidios, trata y explotación sexual; un 5% de estudiantes seleccionaron: travesticidios, infancias trans, acceso a derechos laborales de la colectiva travestis- trans.

Del análisis de esta consigna puede advertirse que todxs lxs estudiantes –más allá del año de la carrera en el que se encuentre- alrededor del 50% seleccionaron como temática que la universidad les ofreció trabajar el rol de mujeres y disidencias en la ciencia y las luchas sociales. Mientras que los temas menos seleccionados fueron travesticidios, infancias trans, acceso a derechos laborales de la colectiva travestis-trans, temáticas que forman parte de los saberes que se podrían enmarcar en propuestas que aborden las diversidades sexo/ genéricas, cuáles son las problemáticas que afrontan en su día a día, y cuáles son los derechos que se vulneran a pesar de tener una política pública que debería garantizar una igualdad sustantiva. Estas colectivas atraviesan una “expulsión temprana de sus hogares, la exclusión del sistema educativo, del sistema sanitario y del mercado laboral, la iniciación temprana en la prostitución/ el trabajo sexual, el riesgo permanente de contagio de enfermedades de transmisión sexual, la criminalización, la estigmatización social, la patologización, la persecución y la violencia policial” (Radi & Sardá- Chandiramani, 2016, p. 5). Es en este sentido que la ausencia de estas temáticas en las propuestas de ESI que la universidad les ofrece reproduce los silencios sistemáticos (Radi & Pérez, 2014), de los que forman parte las diversidades sexo/ genéricas desde el inicio del proceso de colonización, donde se estableció un nuevo orden de género.

Otro dato que se desprende de esta consigna es que en los 2º, 3º y 4º año de las carreras aumenta la cantidad de estudiantes que señalan haber trabajado acerca de la identidad y expresión de género. A pesar de ello y teniendo en cuenta los señalamientos del apartado anterior, se puede concluir que las propuestas de trabajo de esas temáticas fueron enmarcadas en sostener saberes propios del sistema colonial sexo/ genéricos que

produce y reproducen situaciones de desigualdad y exclusión de toda sexualidad no normativa.

En la consigna nº 10 se indaga acerca de los **espacios** en los que se trabajaron los temas de ESI. Lxs estudiantes de 1º año de Psicología y Pedagogía optaron en su mayoría por no responder, y en los casos que lo hicieron predominó los talleres, asignatura y charlas a cargo de especialistas. Lxs estudiantes de 2º y 3º de Didáctica y Currículum/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular y de 4º año de Política y Legislación escolar en su mayoría optó por asignaturas, y luego en una proporción menor seleccionaron charlas a cargo de especialistas y charla/ encuentros de la cátedra de ESI, la única diferencia es que a esta segunda opción en la última también predominó talleres.

En la consigna nº 11 se les preguntaba acerca de cuáles son las **actividades/ propuestas** que se llevaron a cabo –en esos espacios de la consigna anterior- en el marco de la ESI. Lxs estudiantes de 1º año de Psicología y Pedagogía optaron en su mayoría por no responder, y en los casos que lo hicieron predominó la explicación a cargo de un/a docente o especialista y a elaboración de láminas o afiches para las instituciones. Lxs estudiantes de 2º y 3º de Didáctica y Currículum/ Práctica Educativa I: Práctica Curricular optaron en su mayoría por la explicación a cargo de un/a docente o especialista, y luego le siguieron la lectura y debate de notas periodísticas y diseños de talleres para llevar al aula. En lxs estudiantes de 4º año de Política y Legislación escolar la selección de las actividades/ propuestas se diversificaron en las elecciones, entre las más elegidas se encuentra la explicación a cargo de un/a docente o especialista, diseño de secuencias didácticas para su posterior implementación, lectura y debate de notas periodísticas, diseño de talleres para llevar al aula, y elaboración de láminas o afiches para las instituciones.

En la consigna nº 12 se indagó acerca de si estaban conformes con los conocimientos que brinda la universidad sobre la ESI. Lxs estudiantes de 1º año de Psicología y Pedagogía un 29% marcó la opción “conforme”, un 26% marcó “muy conforme” y un 17% no responde. Lxs estudiantes de 2º y 3º de Didáctica y Práctica Curricular un 37% marcó “conforme”, un 29% “poco conforme” y un 15 % “considera que no se brindan los conocimientos sobre estos temas”. En lxs estudiantes de 4º año de Política y Legislación lidera en un 58% las personas que marcan “conforme”.

Estas últimas tres consignas fueron diseñadas con el fin de recuperar las voces de lxs estudiantes para indagar acerca de los espacios, actividades/ propuestas y la conformidad en relación a lo que la institución educativa ofrece de ESI. En líneas generales no parece haber tantas diferencias entre lxs estudiantes –a pesar de estar en momentos distintos de las carreras- son las asignaturas y las charlas a cargo de especialistas los espacios seleccionados; la explicación a cargo de un/a docente o especialista en la temática la actividad predominante; y se manifiestan conformes con los conocimientos brindados.

Capítulo VII: Conclusiones

A partir de los objetivos se interpreta que existen significados construidos en relación a la enseñanza de la ESI con perspectiva de género(s), en estudiantes y docentes del Campo de la Formación Docente en la UNLPam en el período 2021/2022. Estos son recuperados a partir de la revisión y análisis de los documentos oficiales (planes, programas, propuestas de enseñanza como los trabajos prácticos, legislaciones); voces de lxs estudiantes (a través de encuestas de opinión y entrevistas grupales); y voces de docentes (en entrevistas).

De la lectura de los datos en relación al conocimiento que se tiene de la Ley 26.150 de ESI por parte de estudiantes; 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 de formas en las que se institucionaliza (materiales, lineamientos curriculares), existe evidencias que desconocen lo que esta política pública prescribe.

En relación a 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 sexo/ genérico, que determinan regímenes dualistas, normativos, eurocéntricos y hegemónicos (Di Pietro, 2021). Otras de las lecturas que pueden desprenderse de lo indagado en este sentido, es que, partiendo de entender a las sexualidades desde lo biológico, lxs 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 lxs estudiantes construyen significados que se van definiendo en relación a la identidad y expresión de género, y la orientación sexual, y que funcionan uno determinantes de los otros.

Por otro lado, al ser consultadxs por propuestas, espacios, 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 relación 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.

En algunas de las consignas que se propusieron –tanto en las encuestas como en la entrevista grupal a lxs estudiantes- se presentaron altos porcentajes de no respuesta, y silencios o no dichos; esto no significa que no existen significados instalados en relación a 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.

De la lectura de las voces de lxs docentes, pueden advertirse diferencias entre los conocimientos, los materiales y las propuestas que llevan a cabo. En algunas de las actividades curriculares se presentan propuestas de enseñanza y trabajos prácticos que apuntan a trabajar temáticas en relación a la ESI, quizás no desde una perspectiva de género(s) pero sí desde una de género, mientras que en otras las ausencias en cuanto a su abordaje son evidentes. Ocurre lo mismo cuando se les pregunta acerca de la ley 26.150 y lo que prescribe, algunxs docentes presentan una idea de lo que esta política pública prescribe, mientras que otrx afirman que no la han leído.

Al realizar una lectura de los documentos oficiales, en los planes puede advertirse estas temáticas siguen siendo poco significativa para una formación integral,

ya si bien en una de las facultades aumento la cantidad las actividades curriculares y en la otra la enunciación del título del perfil, no se encuentran más modificaciones.

En los programas en tres de las actividades curriculares se presentan materiales bibliográficos y secciones dentro del programa destinada en relación a la temática abordada. Mientras que en otras dos no se hace referencia explícita a la problemática que se aborda en este trabajo.

En las propuestas de enseñanza como trabajos prácticos, en tres de las actividades curriculares se diseñan propuestas de enseñanza y trabajos prácticos que atraviesan saberes y prácticas en relación al trabajo con la ESI. Esas propuestas y trabajos se desarrollan en vínculos con las escuelas secundarias, lo que genera vinculación entre las universidades y las escuelas. En estas prácticas se recuperan voces y experiencias de alumnxs secundarixs es relación a sus vivencias de construcción de sus sexualidades. Se parte del trabajo con ejemplos de situaciones de discriminación, estigmatización, opresión y exclusión, y trabajan con la legislación vigente buscando poner en tensión los significados instalados desde el sistema moderno colonial sexo/ genérico. En las otras dos actividades curriculares se trabajan algunos saberes en relación a la ESI, en una la problematización que el docente hace en sus clases, y en la otra, en una centrada en recorrido histórico desde la sanción de esta ley y otras políticas públicas que la acompañan.

A los fines de seguir 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 en 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 curricular para realizar modificaciones en los programas que persigan una línea de acción en conjunta?

Bibliografía

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 hiñlo violeta en la UNLP. *Trayectorias universitarias* 7(13) e68

Bonder, G. (2020). Globalización y género. Dimensiones económicas, políticas, culturales y sociales. Tensiones, reacciones y propuestas emergentes en América Latina. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP). <http://prigepp.org>

Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Akal.

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*, vol. (77), 7-15.

- Britzman, D. (2016). Curiosidad, sexualidad, curriculum. En *Pedagogías Transgresoras*. (pp. 66-98). bocavulvaria.
- Britzman, D. (2016). ¿Qué es esa cosa llamada amor? En *Pedagogías Transgresoras*. (pp. 31-65). bocavulvaria.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos*. Gedisa.
- Denzin, N. & I. Lincoln. (2017). *El arte y la práctica de la investigación, la evaluación y la presentación*. Gedisa.
- DiPietro, PJ. (2021). Género, Transgénero y Postgénero en las Políticas del Cuerpo y las Disidencias en las Américas Latinas. [Hipertexto]. Recuperado del Programa Regional de Formación en Género y Políticas Públicas (PRIGEPP).
<http://prigepp.org>
- Espinosa, 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*, vol. 14, 341-355.
- Grotz, Eugenia; Plaza, María Victoria; González del Cerro, Catalina; González Galli, Leonardo & Di Marino, Luis. (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° 25929. 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 Adolescente. 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° 26.743. Identidad de género. Boletín oficial de la República Argentina. Buenos Aires. 23 de mayo de 2012.

Ley N° 26842. 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 Irrupción Voluntaria del Embarazo. Boletín Oficial de la República Argentina. Buenos Aires, 15 de enero de 2021.

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. & Fink, N. (comp.). (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, Consejo Federal de educación (2008). Lineamientos curriculares para la Educación sexual Integral. Recuperado de <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. En NOVEDADES EDUCATIVAS N° 184 abril del 2006.
- 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 Rojo, P. y Jardon, V. Los enfoques de género en las universidades. Comité de Género de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (CA AUGM)
- 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_1809_15_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. & Pagani, C. (2021). ¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías. *PRAXIS educativa*, vol. 25, 1-12.
- Radi, B. & Pérez, M. (2014). *Diversidades sexo- genéricas en el ámbito educativo: ausencias, presencias y alternativas*.
- Radi, B. & Sardá- Chandiramani, A. (2016). *Travesticio/ transfemicidio: Coordenadas 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. & 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. & Coppolecchia, F. (2012). Una crítica feminista al derecho a partir de la noción de biopoder de Foucault. *Páginas de Filosofía*, vol. 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.

ANEXOS

Encuesta a estudiantes

Edad:.....

Género/s auto percibidos:

Carrera/s:

Año:

1).- ¿Aceptas responder esta encuesta?
SI NO

2).- ¿Conoces la ley 26150 de Educación Sexual Integral? SI NO

3).- La ley 26150 crea el Programa Nacional de ESI. Marca la respuesta con una cruz en cada caso a quienes incluye, a qué instituciones y con qué régimen:

a).- Respecto a las acciones que promueve el programa están destinadas a:

- Varones y mujeres
- Varones, mujeres y trans
- Niñas, niños y adolescentes
- Niñas, niños y diversidades sexogenéricas

b).- Respecto a los alcances del programa:

- Desde nivel inicial hasta nivel primario, siendo opcional el nivel secundario
- Desde inicial hasta nivel secundario

5) a) ¿Qué tipos de sexualidades

sostiene la Universidad?

.....

.....

b) Dibuja los cuerpos que conoces:

- Desde inicial hasta el nivel de educación superior de formación docente y de educación técnica no universitaria
- Desde el inicial al nivel universitario

c).- Respecto a la gestión:

- Establecimiento público de gestión estatal o privada
- Establecimiento de gestión estatal
- Establecimiento de gestión estatal confesional

4)- Se entiende como Educación Sexual Integral:

- a).- la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, religiosos, económicos, culturales, jurídicos, entre otros.
- b).- la que permite atender problemas de la salud en general y en particular a la salud sexual y reproductiva de las personas.
- c).- la que procura igualdad de trato y oportunidades para las personas.
- d).- la que permite promover la consolidación y ampliación de derechos sexuales y reproductivos.

c) ¿cómo se educan los cuerpos en la universidad?

.....

6) observa cada imagen y organiza
Una posible historia con más de una de
ellas. No pierdas de vista los rasgos
identitarios



7) Compartinos tus ideas completando

las tres frases incompletas:

a) Entiendo a la identidad de género

como

.....
.....

b) Entiendo por orientación sexual

.....
.....

c) Entiendo por expresión de género

.....
.....

e) Entiendo a la sexualidad como

.....
.....

8) La ley 26.743 de Identidad de Género. Marca con una cruz en cada caso la respuesta correcta:

a) Se entiende a la identidad de género como:

- La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, que se corresponde con el sexo asignado al momento del nacimiento, es decir desde su propia dimensión biológica. También se producen cambios en otras expresiones de género, esto incluye la vestimenta, los modales, la forma de hablar, etc. Esto involucra la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole.

- La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento, incluyendo la vivencia personal del cuerpo. Esto puede involucrar la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, siempre que ello sea libremente escogido. También incluye otras expresiones de género, como la vestimenta, el modo de hablar y los modales.

- La vivencia interna e individual del género tal como cada persona la siente, la cual puede corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento. Esto no involucra la modificación de la apariencia o la función corporal a través de medios farmacológicos, quirúrgicos o de otra índole, ya que no está regulado legalmente. También debe incluir cambios visibles en sus expresiones de género que se adecuen, deben cambiar su vestimenta, sus modales, su forma de hablar, entre otras.

b) Respecto al derechos a la identidad de género, toda persona tiene derecho a:

- Al reconocimiento de su identidad de género; al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género; a ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo en los instrumentos que acreditan su identidad respecto de el/los nombre/s de pila, imagen y sexo con los que allí es registrada.

- Al reconocimiento de la identidad de género con la cuál nace; al libre desarrollo de su persona conforme a su identidad de género respetando lo que sienten las demás personas de su contexto; a ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo con los nombres que figuran en el documento de identidad.

- Al reconocimiento de su identidad de género, la cual puede variar pero debe definirse en la adultez; al libre desarrollo de su persona conforme a la identidad de género definitiva; a ser tratada de acuerdo con su identidad de género y, en particular, a ser identificada de ese modo con los nombres que figuran en el documento de identidad, también si estos se encontrarán modificados por los cambios que se registren.

c) Respecto al trato digno se deberá:

- Nombrar a las personas, y en especial a niñas, niños y adolescentes, con el nombre que figure en su documento de identidad.

- Preguntar la identidad de género de las personas, en especial a niñas, niños y adolescentes, según la apariencia que manifiesta.

- La identidad de género adoptada por las personas, en especial por niñas, niños y adolescentes, que utilicen un nombre de pila distinto al consignado en su documento nacional de identidad.

9) Desde que asistís a la Universidad ¿qué temas de la ESI se ofrecieron trabajar?

Temas de ESI	<i>Marque con una cruz lo trabajado</i>
Métodos anticonceptivos con perspectiva de géneros	
Prevención de ITS	
Irupción Legal del Embarazo	
Capacidad de decidir con autonomía	
Orientación sexual	
Identidad y expresión de géneros	
Formación de prejuicios y estereotipos	
Moda y patrones de bellezas	
Gordofobia	
Aparatos reproductores humanos	
Rol de las mujeres y disidencias en la ciencia y las luchas sociales	
Cuidado del cuerpo y salud sexual y reproductiva	
Seguridad y uso responsables de las redes sociales	
Violencias y maltratos en los vínculos interpersonales	
Formas de relacionarse en las relaciones sexo afectivas	
Equidad de género	
Situaciones de discriminación por edad, etnia, raza, género, etc.	
Acceso a derechos laborales del Colectivo Travesti-Trans	
Placer y sexualidad	
Adolescencias y cambios corporales y emocionales	

Gestión menstrual	
Maternidad y paternidad adolescentes	
Abuso sexual	
Acoso callejero	
Problemas de consumo	
Pluralidad familiar	
Sexting	
Pornografía infantil	
Grooming	
Lenguaje inclusivo	
Roles y Estereotipos asociados a los géneros	
Masculinidades no hegemónicas	
Trata y explotación sexual	
Matrimonio igualitario	
Acceso a tratamientos de hormonización	
Intersexualidad	
Femicidios	
Técnicas de reproducción asistidas	
Infancias Trans	
Travesticidios	
Bullying/ acoso escolar	
Otros (especificar)	

10) ¿En qué espacios se trabajaron los temas de ESI?

Espacios	<i>Marque con una cruz lo que corresponda</i>
Asignatura	
Talleres	
Jornadas	
Charlas a cargo de especialistas	
Visitas a centros de salud	
Actividades organizadas por centros de estudiantes	
Prácticas sociocomunitarias	
Charla/ encuentros de la cátedra de ESI	
Proyectos de extensión universitarios	
Otros (especificar)	

11) En esos espacios de trabajo ¿Qué actividades/ propuestas realizaron?

Actividades / propuestas	<i>Marque con una cruz lo que corresponda</i>
Elaboración de láminas o afiches para las instituciones	
Diseño de una campaña de concientización	
Diseño de talleres para llevar a las aulas	
Diseños de secuencias didácticas para su posterior implementación	
Lectura y debate de notas periodísticas	
Diseño de producciones para socializar en redes sociales	
Explicación a cargo de un/a docente o especialista en la temática	
Cine debate	
Otras (especificar)	

12) ¿Estás conforme con los conocimientos que te brinda la universidad sobre ESI?

Marca con una cruz

Marca con una cruz

Muy conforme

Conforme

Poco conforme

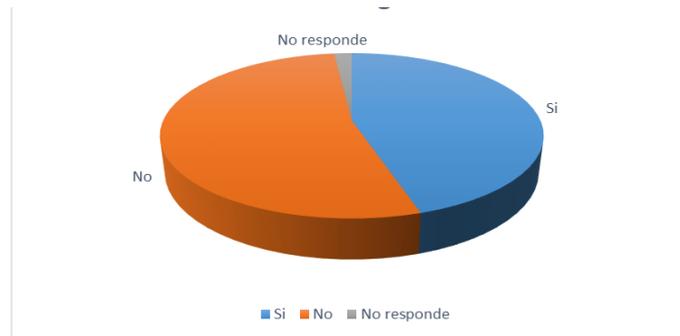
Nada conforma

Considero que no brinda conocimientos sobre estos

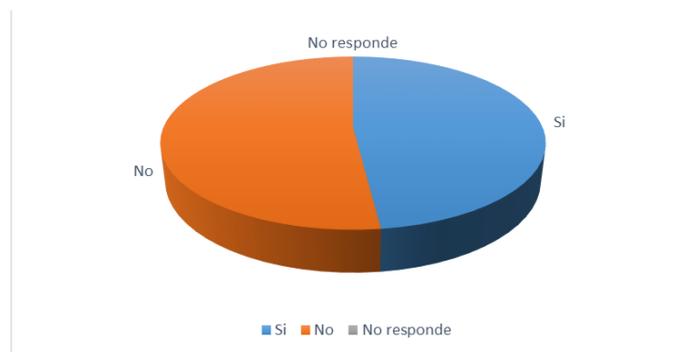
temas

Gráficos de las encuestas de estudiantes

Consigna 0.2 ¿Conoces la ley 26150 de ESI?



Psicología y Pedagogía: total de estudiantes 114



Didáctica y Curriculum/ Práctica educativa I: Práctica Curricular: total de estudiantes 52

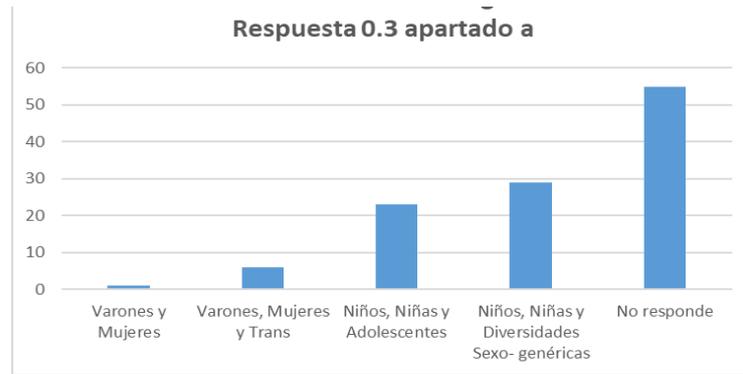


Política y legislación escolar: total de estudiantes 52

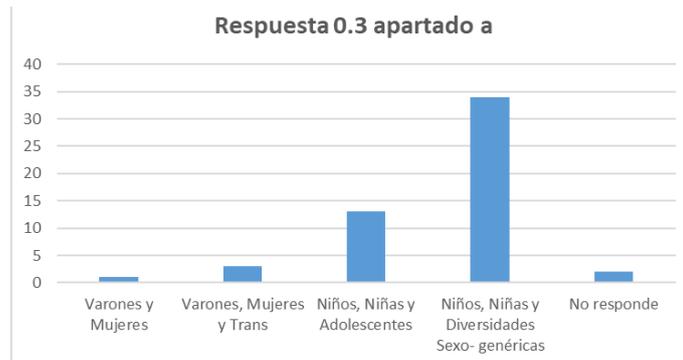
Consigna 0.3. La ley 26150 crea el programa nacional de ESI.

Marca la respuesta correcta con una cruz en cada caso:

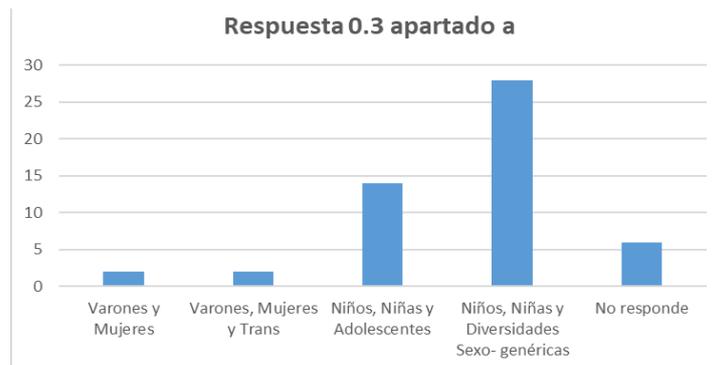
- a) Respecto a las acciones que promueven el programa están destinadas a:



Psicología y Pedagogía

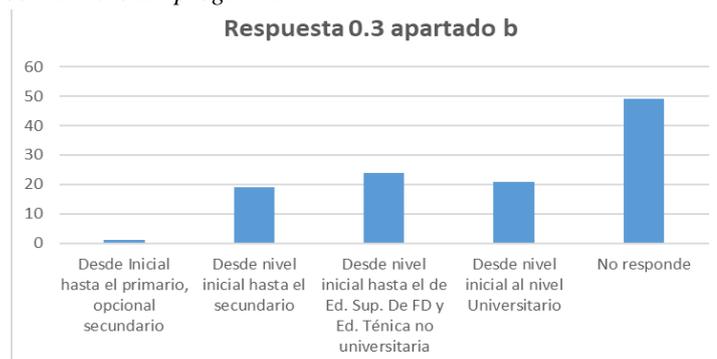


Didáctica y Currículum/ Práctica educativa I: Práctica Curricular

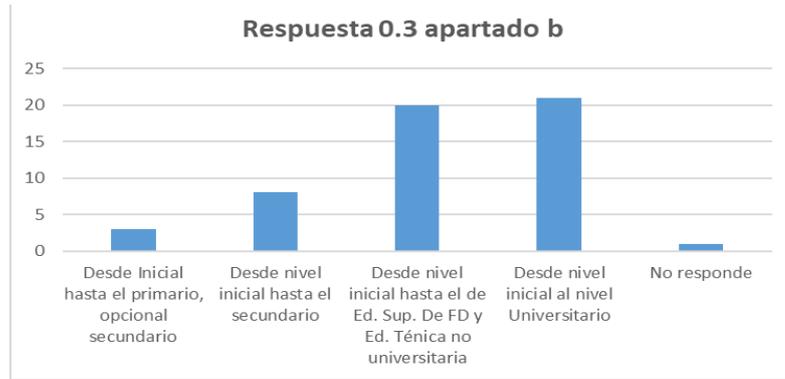


Política y Legislación Escolar

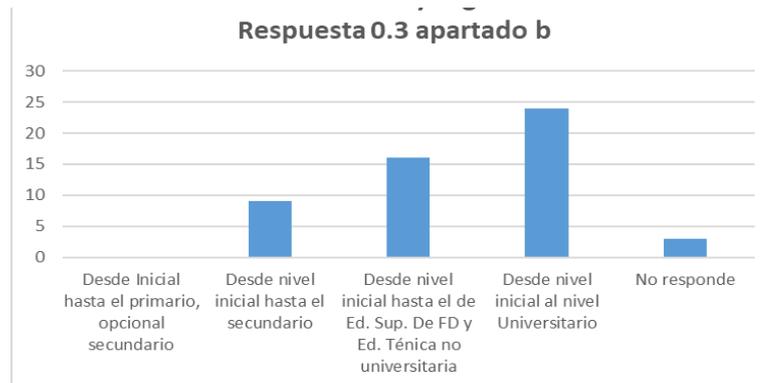
b) *Respecto a los alcances del programa:*



Psicología y Pedagogía

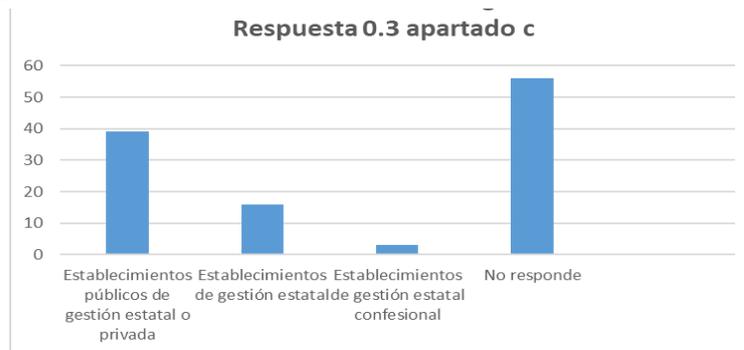


Didáctica y Currículum/ Práctica educativa I: Práctica curricular

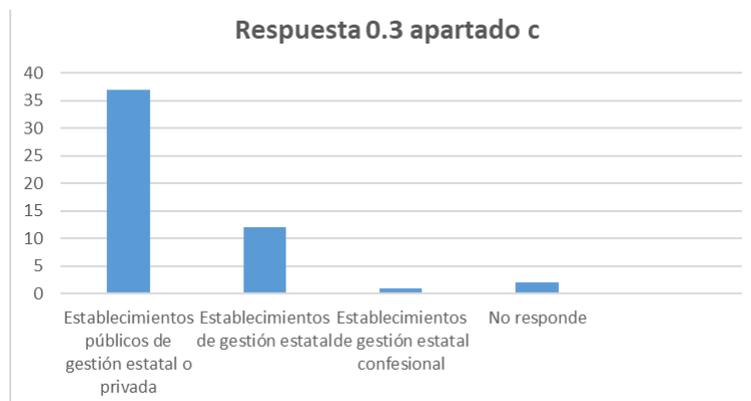


Política y Legislación escolar

c) *A la gestión:*



Psicología y Pedagogía



Didáctica y Currículum/Práctica Educativa I: Práctica curricular

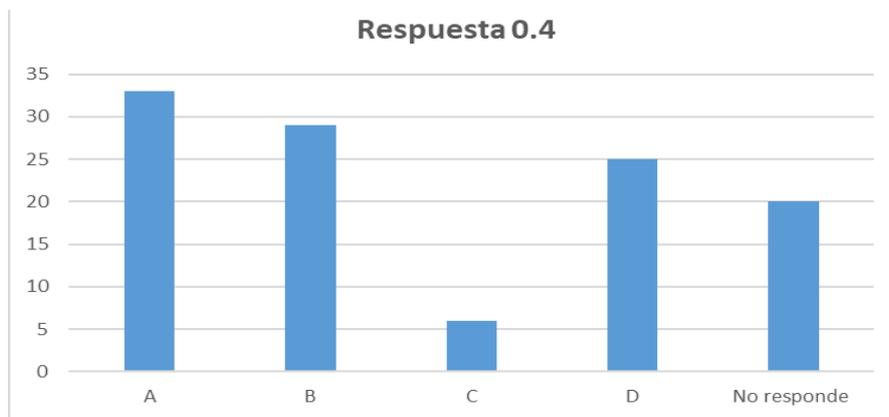


Política y Legislación escolar

Consigna 0.4

Marca con una cruz la respuesta correcta, se entiende como ESI a:

- A) La que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos, éticos, religiosos, económicos, culturales, jurídicos, entre otros.*
- B) La que permite atender problemas de la salud en general y en particular a la salud sexual y reproductiva de las personas.*
- C) La que procura igualdad de trato y oportunidades para las personas.*
- D) La que permite promover la consolidación y aplicación de derechos sexuales y reproductivos*

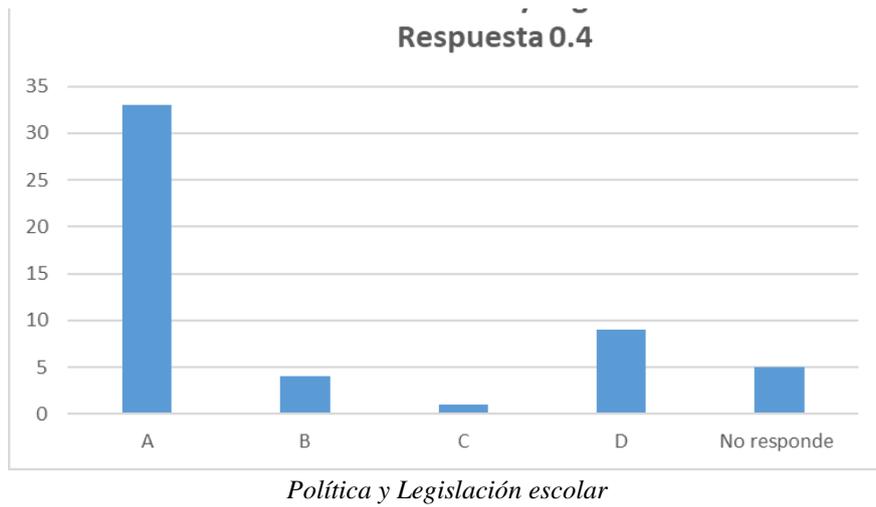


Psicología y Pedagogía



Didáctica y Currículum Práctica educativa

I: Práctica curricular



Consigna 0.8

La ley 26743 de Identidad de Género.

Marca con una cruz en cada caso la respuesta correcta:

a) Se entiende a la identidad de género como:



Psicología y Pedagogía



Didáctica y Currículum/Práctica educativa I: Práctica curricular



Política y Legislación escolar

b) Respecto al derecho a la identidad de género, toda persona tiene derecho a:



Psicología y Pedagogía



Didáctica y Currículum/Práctica educativa I: Práctica curricular

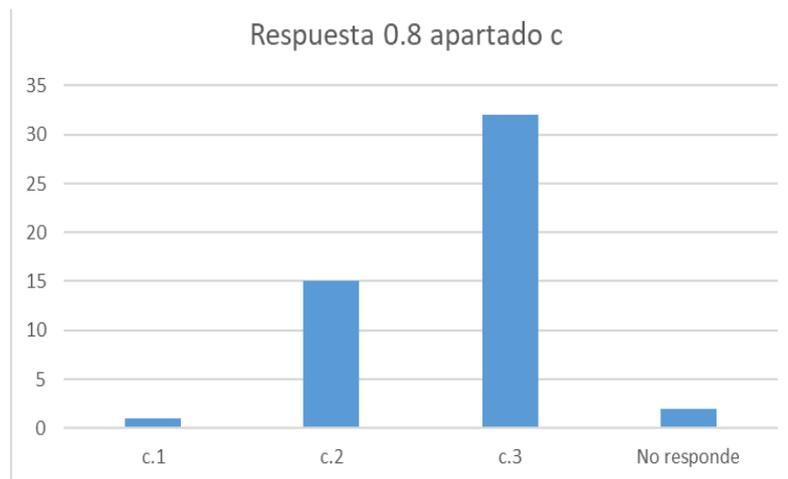
c) Respecto al trato digno se deberá:



Psicología y Pedagogía



Didáctica y Currículum/ Práctica educativa I: Práctica Curricular



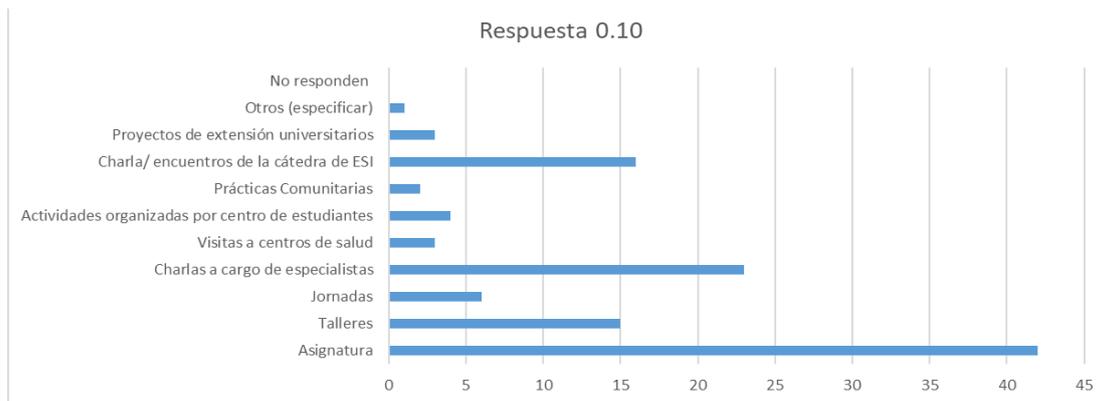
Política y Legislación Escolar

Consigna 0.10

¿En qué espacios se trabajaron los temas de la ESI?



Psicología y Pedagogía



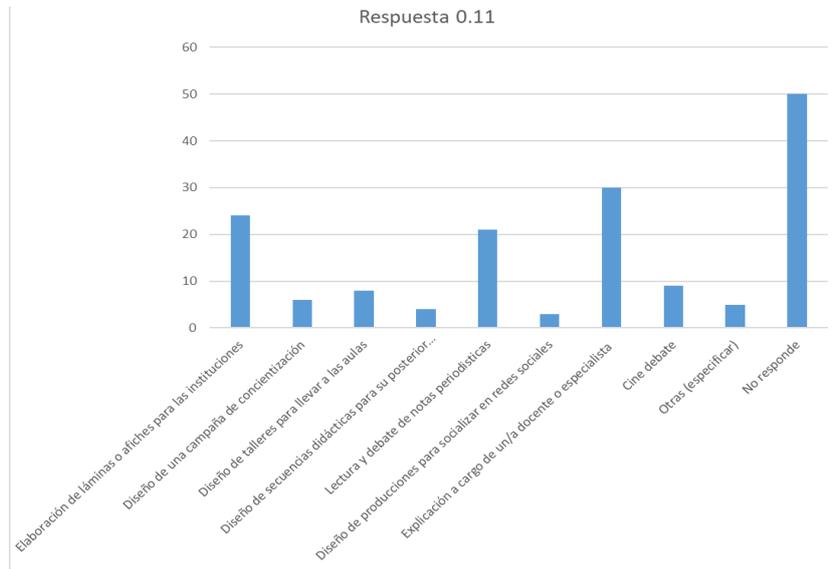
Didáctica y Currículum Práctica educativa I: Práctica curricular



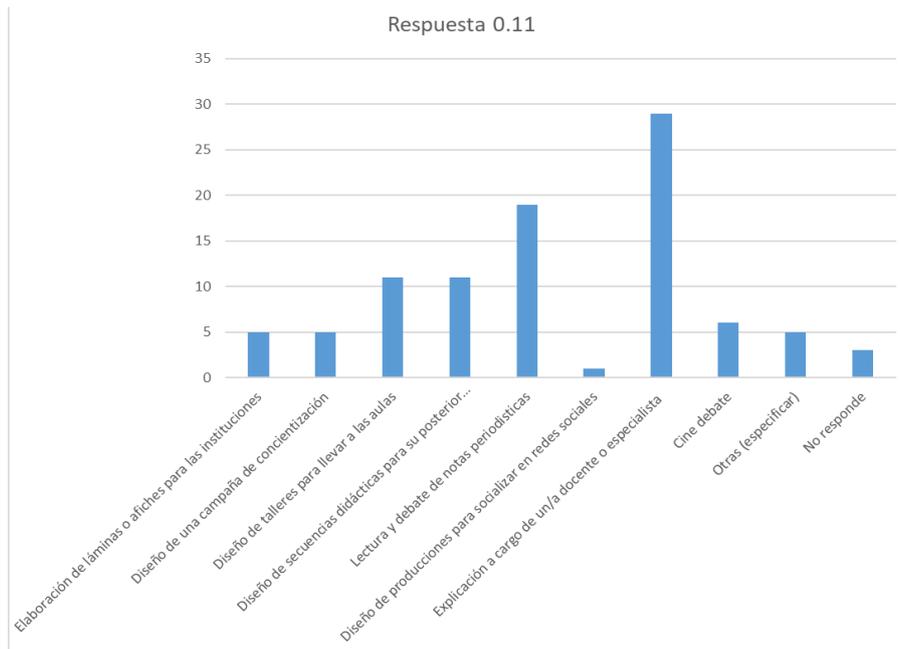
Política y Legislación Escolar

Consigna 0.11

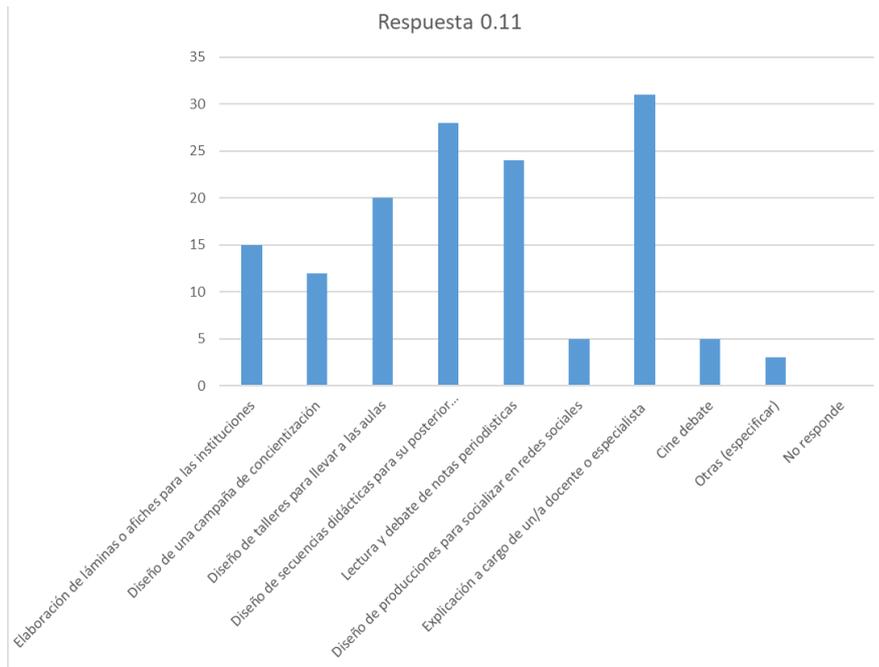
En esos espacios de trabajo ¿Qué actividades/ propuestas realizaron?



Psicología y Pedagogía



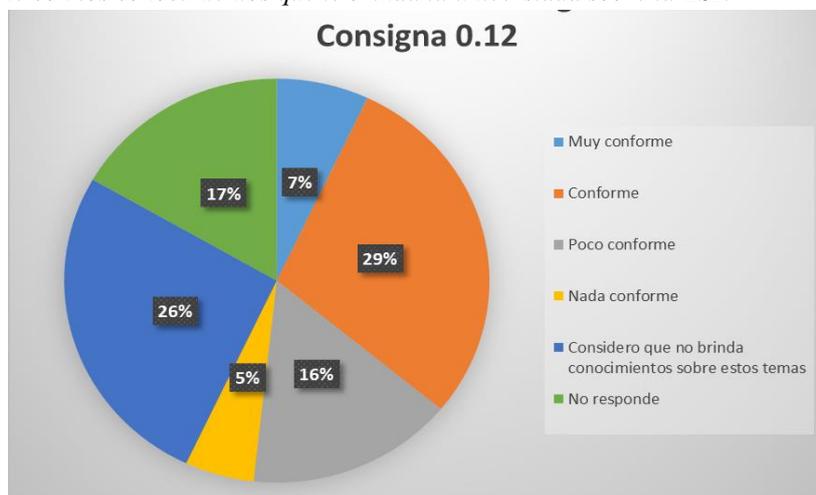
Didáctica y Currículum Práctica educativa I: Práctica curricular



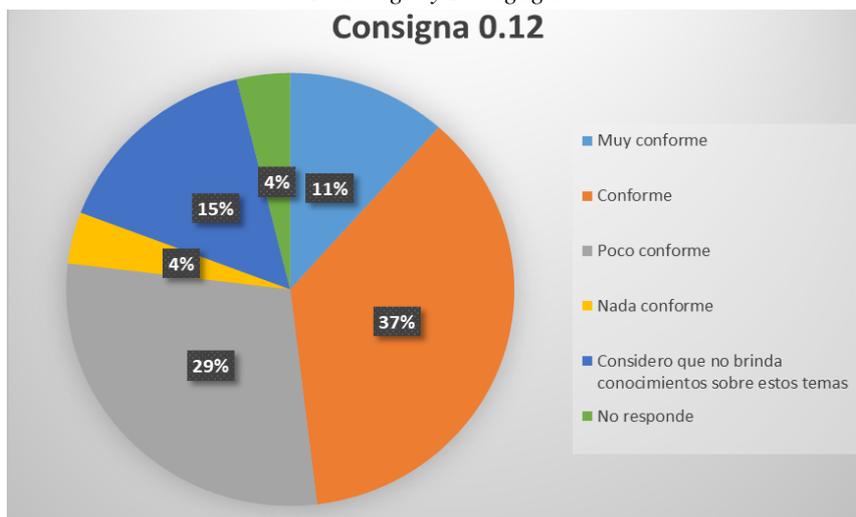
Política y Legislación escolar

Consigna 0.12

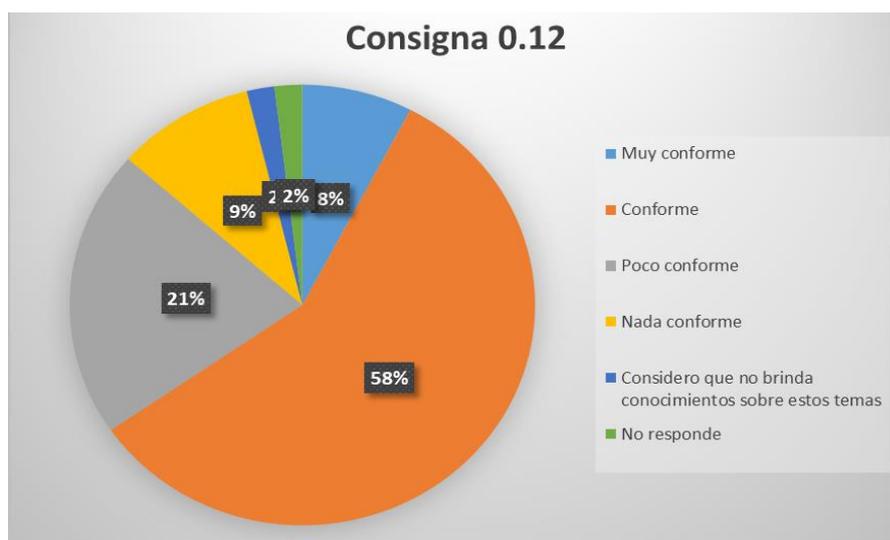
¿Estás conforme con los conocimientos que te brinda la universidad sobre la ESI?



Psicología y Pedagogía



Didáctica y Currículum Práctica educativa I: Práctica curricular



Política y Legislación Escolar

Consigna 0.9

Desde que asistís a la Universidad, ¿qué temas de la ESI te ofrecieron trabajar?

Temas de ESI	Cantidad de respuestas en Psicología y Pedagogía	Temas de ESI	Cantidad de respuestas en Didáctica y Currículum/ Práctica educativa I: Práctica curricular	Temas de ESI	Cantidad de respuestas en Pol. y Leg. Escolar
Métodos anticonceptivos con perspectiva de géneros	27	Métodos anticonceptivos con perspectiva de géneros	10	Métodos anticonceptivos con perspectiva de géneros	13
Prevención de ITS	22	Prevención de ITS	14	Prevención de ITS	18
Irrupción Legal del Embarazo	28	Irrupción Legal del Embarazo	25	Irrupción Legal del Embarazo	25
Capacidad de decidir con autonomía	18	Capacidad de decidir con autonomía	20	Capacidad de decidir con autonomía	24

Orientación sexual	20	Orientación sexual	11	Orientación sexual	19
Identidad y expresión de género	21	Identidad y expresión de género	21	Identidad y expresión de género	29
Formación de prejuicios y estereotipos	24	Formación de prejuicios y estereotipos	19	Formación de prejuicios y estereotipos	27
Moda y patrones de bellezas	13	Moda y patrones de bellezas	9	Moda y patrones de bellezas	17
Gordofobia	6	Gordofobia	1	Gordofobia	7
Aparatos reproductores humanos	12	Aparatos reproductores humanos	8	Aparatos reproductores humanos	13
Rol de las mujeres y disidencias en la ciencia y las luchas sociales	30	Rol de las mujeres y disidencias en la ciencia y las luchas sociales	32	Rol de las mujeres y disidencias en la ciencia y las luchas sociales	35
Cuidado del cuerpo y salud sexual y reproductiva	13	Cuidado del cuerpo y salud sexual y reproductiva	12	Cuidado del cuerpo y salud sexual y reproductiva	24
Seguridad y uso responsables de las redes sociales	16	Seguridad y uso responsables de las redes sociales	8	Seguridad y uso responsables de las redes sociales	14
Violencias y maltratos en los vínculos interpersonales	25	Violencias y maltratos en los vínculos interpersonales	17	Violencias y maltratos en los vínculos interpersonales	29
Formas de relacionarse en las relaciones sexo afectivas	7	Formas de relacionarse en las relaciones sexo afectivas	2	Formas de relacionarse en las relaciones sexo afectivas	12
Equidad de género	16	Equidad de género	17	Equidad de género	35
Situaciones de discriminación por edad, etnia, raza, género, etc.	24	Situaciones de discriminación por edad, etnia, raza, género, etc.	29	Situaciones de discriminación por edad, etnia, raza, género, etc.	35

Acceso a derechos laborales del Colectivo Travesti-Trans	11	Acceso a derechos laborales del Colectivo Travesti-Trans	15	Acceso a derechos laborales del Colectivo Travesti-Trans	22
Placer y sexualidad	8	Placer y sexualidad	3	Placer y sexualidad	8
Adolescencias y cambios corporales y emocionales	18	Adolescencias y cambios corporales y emocionales	11	Adolescencias y cambios corporales y emocionales	17
Gestión menstrual	8	Gestión menstrual	3	Gestión menstrual	10
Maternidad y paternidad adolescentes	11	Maternidad y paternidad adolescentes	8	Maternidad y paternidad adolescentes	8
Abuso sexual	22	Abuso sexual	10	Abuso sexual	27
Acoso callejero	17	Acoso callejero	8	Acoso callejero	19
Problemas de consumo	8	Problemas de consumo	5	Problemas de consumo	12
Pluralidad familiar	5	Pluralidad familiar	5	Pluralidad familiar	8
Sexting	3	Sexting	0	Sexting	5
Pornografía infantil	4	Pornografía infantil	2	Pornografía infantil	4
Grooming	7	Grooming	3	Grooming	13
Lenguaje inclusivo	38	Lenguaje inclusivo	27	Lenguaje inclusivo	33
Roles y Estereotipos asociados a los géneros	18	Roles y Estereotipos asociados a los géneros	13	Roles y Estereotipos asociados a los géneros	28
Masculinidades no hegemónicas	6	Masculinidades no hegemónicas	0	Masculinidades no hegemónicas	12
Trata y explotación sexual	17	Trata y explotación sexual	28	Trata y explotación sexual	28

Matrimonio igualitario	7	Matrimonio igualitario	5	Matrimonio igualitario	12
Acceso a tratamientos de hormonización	5	Acceso a tratamientos de hormonización	0	Acceso a tratamientos de hormonización	4
Intersexualidad	2	Intersexualidad	1	Intersexualidad	7
Femicidios	34	Femicidios	19	Femicidios	29
Técnicas de reproducción asistidas	6	Técnicas de reproducción asistidas	1	Técnicas de reproducción asistidas	4
Infancias Trans	9	Infancias Trans	6	Infancias Trans	14
Travesticidios	8	Travesticidios	4	Travesticidios	10
Bullying/ acoso escolar	28	Bullying/ acoso escolar	14	Bullying/ acoso escolar	31
Otros	0	Otros	0	Otros	0
No responde	40	No responde	2	No responde	0

Plan de estudio

RESOLUCIÓN N° 232 GENERAL PICO, 25 de noviembre de 2009

VISTO:

La Resolución N° 306/2009 por la cual el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas eleva para su aprobación al Consejo Superior el Plan de Estudio de la Carrera Profesorado en Geografía (Expediente N° 2378/2009 registro de Rectorado – N° 204-D-09 registro de Facultad); y

CONSIDERANDO:

Que los cambios producidos en el sistema educativo argentino como consecuencia de la aprobación e implementación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 requieren la reformulación de los Planes de Estudio de las carreras de profesorado que se cursan en la Facultad de Ciencias Humanas.

Que el Artículo 12° del Estatuto de la Universidad Nacional de La Pampa, establece: *“Las Facultades, en conformidad con lo dispuesto en el artículo 104°, inciso i) del presente Estatuto, proponen al Consejo Superior los planes de estudio y sus modificaciones.”*

Que el inciso i) del Artículo 104° establece entre las funciones de los Consejos Directivos la de proyectar los planes de estudio.

Que por Resolución N° 107/2007, modificada por la Resolución N° 230/2008, el Consejo Directivo creó una Comisión Especial para el análisis de los Planes de Estudio vigentes y sus eventuales modificaciones.

Que los acuerdos arribados por la misma se constituyeron en insumos para el trabajo del Departamento.

Que la Asamblea Departamental aprobó la propuesta del Plan de Estudio de la carrera Profesorado en Geografía.

Que la implementación del Plan se realiza con los recursos humanos, infraestructura y presupuesto ya destinados a la carrera.

Que la Comisión de Enseñanza e Investigación del Consejo Superior emite despacho, del que, se aprueba por unanimidad su tratamiento sobre tablas en sesión del día de la fecha y puesto a consideración del Cuerpo resulta aprobado de la misma manera.

POR ELLO:

EL CONSEJO SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

R E S U E L V E:

ARTÍCULO 1º.- Aprobar el Plan de Estudio de la Carrera Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, cuyo texto completo figura en el Anexo I de la presente Resolución.-

ARTÍCULO 2º.- Cerrar la inscripción al Plan de Estudio 2003 de la Carrera Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de esta Universidad, aprobado por Resolución N° 210/2003 del Consejo Superior, a partir de la fecha de la presente Resolución.-

ARTÍCULO 3º.- Regístrese, comuníquese. Pase a los efectos pertinentes a la Secretaría Académica y a la Facultad de Ciencias Humanas y a conocimiento de Secretaría de Cultura y Extensión Universitaria, Secretaría de Bienestar Universitario. Cumplido, archívese.-

ANEXO I

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS DEPARTAMENTO DE GEOGRAFÍA

PLAN DE ESTUDIO DEL PROFESORADO EN GEOGRAFÍA

Modalidad de cursado: presencial

1. FUNDAMENTOS

1.1 Necesidades que determinan la conveniencia de la reformulación del Plan

El Plan de Estudio de la Carrera del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa responde a la necesidad de adecuar la oferta de esta casa de estudios a las demandas académicas, pedagógicas y de investigación actuales, en el campo de la ciencia geográfica.

El Plan de Estudio fue concebido para formar docentes e investigadores capaces de interpretar e intervenir en las diversas realidades espaciales en el marco de las actuales corrientes de pensamiento de la ciencia, brindando una formación epistemológica que propicie la creatividad, la crítica y el compromiso científico.

La Geografía, como ciencia, se ocupa de estudiar cómo los diferentes actores, partícipes de una sociedad compleja y dinámica, van configurando el espacio de acuerdo a sus diferentes necesidades e intencionalidades. Así, el objeto de estudio de la Geografía, el espacio, es construido por quienes ponen en interacción las configuraciones espaciales con la dinámica social a efectos de interpretar su manifestación territorial.

El conocimiento geográfico contemporáneo requiere aportes teóricos convergentes que permitan comprender la realidad actual y lograr un adecuado análisis de los procesos que se desarrollan en un determinado contexto espacio-temporal. Los aportes de la , la antropología, la sociología y la economía favorecen una más amplia interpretación de la dinámica de los espacios a distintas escalas.

La Geografía del siglo XXI permite interpretar diferentes procesos, facilitando la identificación de las variables constitutivas de la organización territorial y las acciones generadoras de cambios espaciales.

En el diseño curricular de la Carrera de Profesorado en Geografía se complementa la formación específica en Geografía para la docencia e investigación, como profesionales geógrafos competentes que puedan desempeñarse con idoneidad frente a las demandas sociales y pedagógicas actuales.

1.2 Posibilidades

La Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa cuenta con infraestructura adecuada y planta docente capacitada para desarrollar esta nueva propuesta. Esta posibilidad está fundada y fundamentada en las actividades académicas, de investigación y de extensión que se han sustanciado a lo largo de la última década.

1.3 Correspondencia con los fines y objetivos de la Universidad

El Plan de Estudio de la Carrera Profesorado en Geografía se ajusta a los fines y objetivos institucionales que fija el Estatuto, el Plan Estratégico y el Proyecto de Desarrollo Institucional 2005-2010 de la Universidad Nacional de La Pampa, los que tienen como metas:

- mejorar la calidad educativa a través del diseño, implementación y evaluación curricular de los profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas;

- adecuar los contenidos disciplinares de las carreras a los prescriptos por el Consejo Federal de Educación ;
 - actualizar y adaptar los planes de estudio al avance de los conocimientos para garantizar la formación humanística e integral, destinada a la preparación de profesionales altamente cualificados, críticos y comprometidos con las necesidades sociales y laborales del momento;
 - instalar las condiciones básicas para el perfeccionamiento permanente de sus docentes.
- Por todo lo expresado se presenta este Plan de Estudio de la Carrera Profesorado en Geografía.

2. DEPENDENCIA DE LA CARRERA

Facultad de Ciencias Humanas.
Departamento de Geografía

3. OBJETIVOS DE LA CARRERA

- Mejorar la calidad educativa a través de una propuesta de diseño, implementación y evaluación curricular del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Adecuar el título de Profesor en Geografía a la nueva estructura del sistema educativo nacional a fin de facilitar la inserción laboral de los graduados en el Nivel Secundario y en el Nivel de Educación Superior Universitaria y No Universitaria.
- Elevar la calidad académica y pedagógica de la formación de grado de los Profesores en Geografía.
- Propender a la preparación de un profesional crítico, capaz de interpretar las diversas realidades espaciales y territoriales en el marco de las actuales corrientes de pensamiento de la ciencia geográfica.
- Ampliar las actividades profesionales del Profesor en Geografía a los campos de la investigación educativa, la investigación de problemas socioterritoriales y ambientales.
- Promover la participación de los Profesores en la planificación, coordinación y evaluación de proyectos institucionales de enseñanza, de aprendizaje y de investigación en Geografía y otras ciencias.
- Fomentar la intervención en equipos interdisciplinarios de investigación, capacitación, extensión y perfeccionamiento de diferentes jurisdicciones públicas y/o privadas.

4.- TITULO

Profesor/a en Geografía
Nivel: Grado

5. PERFIL DEL TÍTULO

El graduado deberá ser capaz de:

- desarrollar estrategias de enseñanza y de aprendizaje basadas en el conocimiento de la Geografía, a partir de la articulación entre la formación profesional y la realidad socio-educativa en la que se encuentra inserto el egresado;
- concretar proyectos de investigación educativa en el marco de la ciencia geográfica y de las ciencias sociales;
- abordar el análisis del espacio geográfico en forma integrada, teniendo en cuenta la interacción de elementos constitutivos socio-territoriales;
- ejercer como profesional crítico y comprometido con la problemática social y con destinatarios sujetos de derecho, orientando su acción a la formación integral y a la comprensión de las manifestaciones espaciales de los procesos sociales.

6. ALCANCES DEL TÍTULO

- Diseñar, planificar, coordinar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía en los diferentes niveles del Sistema Educativo (nivel secundario, terciario y universitario).
- Diseñar, planificar, coordinar y evaluar proyectos institucionales de enseñanza y de aprendizaje en Geografía y su área de conocimiento, en los diferentes niveles del Sistema Educativo.

- Diseñar, planificar, conducir y evaluar proyectos de investigación educativa y disciplinar en Geografía.
- Coordinar, participar e intervenir en equipos de investigación y/o extensión interdisciplinarios.

7. REQUISITOS DE INGRESO A LA CARRERA

Para ingresar a la Carrera Profesorado en Geografía los aspirantes deberán cumplir con la normativa vigente nacional, de la Universidad Nacional de La Pampa y de la Facultad de Ciencias Humanas.

8. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO

Campos básicos de conocimiento

- **Formación General**

Tendiente a desarrollar una sólida formación humanística y el dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el espacio y el tiempo y su contexto, para la actuación profesional en contextos socio-culturales diversos.

Comprende las siguientes actividades curriculares:

Filosofía

Fundamentos de Economía

Fundamentos de Antropología

Fundamentos de Sociología y Ciencia Política

Historia del siglo XX

Historia Argentina Contemporánea (1853-2000)

I Nivel de Idioma (inglés o francés)

II Nivel de Idioma (inglés o francés)

III Nivel de Idioma (inglés o francés)

- **Formación Específica**

Tendiente al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, destinada a los estudiantes de los distintos niveles del sistema educativo, en el marco de la diversidad social e individual y de contextos concretos.

Comprende las siguientes actividades curriculares:

Introducción a la Geografía

Técnicas en Geografía

Geología y Geomorfología

Climatología

Biogeografía

Hidrología

Geografía de la Población

Geografía Urbana

Epistemología de la Geografía

Geografía Rural

Geografía Política y Económica

Geografía de América Latina

Geografía de Europa y Oceanía

Geografía de Argentina

Geografía de América Anglosajona

Geografía de Asia y África

Geografía de La Pampa

Metodología de la Investigación Geográfica

- **Formación Docente**

Orientada al aprendizaje de capacidades relacionadas con la enseñanza y transmisión de la cultura mediante la reflexión y comprensión de las dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinarias para un adecuado desempeño en las escuelas y en los contextos sociales locales.

Comprende las siguientes actividades curriculares:

Psicología

Pedagogía

Didáctica

Didáctica Especial de la Geografía

Política y Legislación Escolar

Residencia Docente

• **Prácticas**

Destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

El Plan de Estudio contempla desde el inicio de la formación la implementación de estrategias destinadas a la transferencia de los saberes propios del campo específico a la práctica profesional de manera transversal, tanto en sentido horizontal como vertical. De este modo cada docente, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, desarrollará conocimientos y competencias orientadas a la enseñanza de la Geografía con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica.

Ello implica poner en práctica acciones coordinadas que tengan continuidad en el tiempo, plasticidad para adecuarlas a las particularidades de los estudiantes, evaluación permanente a fin de realizar cambios si fuera necesario, grados de complejidad creciente, coherencia entre actividades y objetivos, y estrecha vinculación con el área de las prácticas.

La formación docente en Geografía requiere una reflexión sostenida sobre estilos de aprendizaje, estilos de enseñanza, conducción de procesos e investigación.

Por su parte, y por tratarse de un espacio integrador, el campo de las prácticas profesionales del futuro Profesor en Geografía se aplicará a conocimientos teórico-prácticos de los campos de la formación general y específica. A los fines de satisfacer estas condiciones, los lineamientos metodológicos previstos contemplan un panorama variado de: talleres, producción escrita de informes y monografías, exposiciones orales, seminarios de investigación aplicada y trabajos de campo. La culminación de este proceso se hará en las Residencias Docentes.

En este sentido, se acordarán periódicamente tareas específicas que deberán estar explicitadas en el programa de las actividades curriculares, serán coordinadas por un docente designado como responsable del proyecto de articulación.

Por tratarse de un campo multidisciplinario, la coordinación estará a cargo de la Secretaría Académica y de un equipo conformado por docentes de la disciplina y de formación docente que acompañarán la tarea de los grupos para las distintas carreras.

Para ello, las actividades curriculares del campo disciplinar orientarán parte de sus contenidos a la formación práctica los cuales se sumarán a aquellos abordados en la Didáctica Especial y en las Residencias Docentes.

8.1 Selección de actividades curriculares y contenidos mínimos

• **Formación General**

01-Filosofía

Orígenes del pensar filosófico: Mito y explicación racional. La filosofía griega. La filosofía greco-latina y la aparición del Cristianismo. El racionalismo moderno: El Empirismo y Descartes. Los

filósofos políticos de la Modernidad: Maquiavelo, Hobbes y Rousseau. Hegel, Marx y el "Manifiesto". Rasgos de la Filosofía contemporánea.

02-Fundamentos de Economía

Las escuelas del pensamiento económico. Teorías, conceptos y métodos fundamentales. El análisis macro y microeconómico. Factores económicos y división social del trabajo. El proceso económico: producción, distribución, circulación y consumo. Producto e ingreso: salario, renta y ganancia. Crecimiento y desarrollo. Sistemas económicos contemporáneos. Estado y política económica. Modelos, variables y funciones.

03-Fundamentos de Antropología

Principales corrientes del pensamiento antropológico contemporáneo. Teorías, conceptos y métodos fundamentales. Cultura y etnicidad. Etnocentrismo, relativismo y diversidad cultural. Estructura, función e institución. Sociedades humanas no excedentarias y excedentarias. Procesos culturales y cambio social. Sociedades, cultura y sistemas normativos. Derecho, leyes y normas sociales.

04-Fundamentos de Sociología y Ciencia Política

Principales corrientes del pensamiento social contemporáneo en perspectiva histórica: teorías, conceptos y métodos. Comunidad y sociedad. Estratificación, clases y desigualdades sociales. Teorías del cambio social. Consenso y conflicto. Poder, Estado y dominación. Legalidad, legitimidad y hegemonía. Movimientos sociales y ciudadanía. Igualdad, diferencia e identidad.

05-Historia del Siglo XX

Principales corrientes historiográficas sobre el mundo actual. La Primera Guerra Mundial. La Revolución Rusa. El período de entreguerras: la crisis del '29 y el surgimiento del fascismo. La Unión Soviética y la consolidación del stalinismo. La Segunda Guerra Mundial. La guerra fría. La hegemonía norteamericana. Estado de bienestar y socialismo real. La descolonización de Asia y África. La Revolución China. Los Estados y los procesos económicos del Siglo XX. Transformaciones sociales y culturales del mundo actual. La crisis del socialismo. Procesos de globalización y regionalización. El sistema económico internacional y el sistema de estados.

06-Historia Argentina Contemporánea (1853 - 2000)

La construcción de la nacionalidad. El orden conservador. La expansión agraria exportadora y los patrones de utilización del suelo. La inmigración masiva y los procesos de transformación de la estructura social. La primera experiencia democrática. La formación del movimiento obrero. Crisis del 30. Política industrial. La restauración conservadora. Relación entre Estado y movimiento obrero. Efectos de la Segunda Guerra Mundial sobre la economía argentina. Estado intervencionista y democracia restringida. El poder militar y la Iglesia. La experiencia peronista: auge y crisis. Mercado interno, industrialización y urbanización. Movilización social y violencia política. El Estado burocrático-autoritario. El terrorismo de Estado y la reorganización de la economía, la sociedad y el estado. Endeudamiento externo. La transición a la democracia. La emergencia de las políticas neoconservadoras.

07-I Nivel de Idioma: Estructuras básicas de la/s lengua/s extranjera/s: oral y escrita. Vocabulario general. Introducción a las técnicas de traducción. Vocabulario con orientación científico técnico.

08-II Nivel de Idioma: Estructuras básicas: consolidación y enriquecimiento. Lectura comprensiva de textos científicos. Traducción de textos técnico-científicos.

09-III Nivel de Idioma: Lectura comprensiva. Traducción del inglés/francés al castellano y viceversa.

- **Formación Específica**

10-Introducción a la Geografía

Tratamiento de los ejes espacio-tiempo-sociedad orientados a los problemas geográficos del mundo contemporáneo y a distintas escalas. Enfoques que han caracterizado a la geografía en su devenir histórico. Teorías y métodos de la Geografía. El pensamiento geográfico contemporáneo.

11-Técnicas en Geografía

La Ciencia Geográfica y la evolución de las técnicas. Elementos de cartografía. Proyecciones cartográficas. Nociones generales sobre cartografía argentina. Cartas topográficas del IGM. Gauss Kruger. Escalas. Bases para elaborar cartografía temática. Nociones elementales sobre percepción remota. Fotos aéreas e imágenes satelitales. Fotointerpretación. Trabajo en campo y en gabinete. Sistemas de Información Geográfica (SIG). Captación de hechos geográficos a partir de productos cartográficos. Introducción al estudio de la Estadística. Análisis de la información. Técnicas para el geógrafo investigador y docente.

12-Geología y Geomorfología

La tierra. Estructura. Conocimiento del mundo mineral. La energía de los procesos geológicos y geomorfológicos. La superficie de la tierra: dinámica e interacciones con la atmósfera y biosfera. Ejemplificación de los procesos que tienen lugar en áreas marinas y continentales y los ambientes resultantes. Desarrollados los contenidos generales, se tratarán los mismos en distintas escalas, con ejemplificación en América y la República Argentina.

13-Climatología

Introducción. Tiempo y clima. Meteorología y Climatología. Ramas de la Climatología. Elementos y factores del clima. Observación meteorológica. Instrumental. Pronósticos. El sistema climático. Componente astronómica del clima. Movimientos del planeta Tierra. El espectro solar y terrestre. Energía solar. Presión atmosférica. Vientos. Componente geográfica del clima. Influencias de las corrientes marinas, costas, cadenas montañosas, altiplanicies y grandes sistemas fluviales. El Niño. Oscilación del Sur (E.N.O.S.). Clasificación y distribución mundial de los climas. Relaciones del hombre con la atmósfera. Cambio climático natural y antrópico.

14-Biogeografía

La Biogeografía y su importancia en la Geografía. Grandes divisiones biogeográficas. Biomas: en el mundo, en Argentina, en La Pampa. Especies, poblaciones, comunidades. Concepto de las mismas. Relación entre las especies dentro de una comunidad. Ecosistemas. Dinámica y funcionamiento. Los seres vivos, origen y evolución. Áreas de distribución de los seres vivos. Dispersión puentes y barreras. Deriva de los continentes y tectónica de placas. Dispersión de los taxones. Manejo sostenido y manejo sustentable de los recursos naturales. Tipos de impacto ambiental. Evaluación de los impactos, consecuencias y su prevención.

15-Hidrología

La hidrósfera: tamaño, dinámica e interacciones con la atmósfera, litósfera y biósfera. El agua en la superficie y en el subsuelo en áreas continentales. Dinámica. Su estudio y aprovechamiento. Océanos y mares. Desarrollados los contenidos generales, se tratará la hidrología regional, particularizando en las distintas escalas, con ejemplificación en América y la República Argentina.

16-Geografía de la Población

Geografía de la Población: concepto y alcances. Evolución y relación con la Demografía y la Estadística. Fuentes y métodos para el estudio de la población. Aspectos espaciales del crecimiento demográfico. Dinámicas de población: Fecundidad, Mortalidad y Movimientos territoriales de población. Estructuras demográficas. Políticas de población. Características socio-espaciales: condiciones de vida, desigualdad, segregación social y espacial.

17-Geografía Urbana

El objeto de estudio de la Geografía Urbana. Lo urbano: definiciones y estadísticas. Estado actual y tendencias de la urbanización en el Mundo, América Latina y Argentina. Los procesos migratorios. El espacio interurbano. Los sistemas urbanos. Teorías y Leyes explicativas del sistema urbano. Circuitos y redes urbanas. El espacio intraurbano. Actores, agentes y sujetos en la producción del espacio urbano. La movilidad urbana. El espacio periurbano. El valor del suelo. La pobreza urbana y los movimientos sociales urbanos. Los problemas ambientales. Urbanismo, planificación y políticas urbanas. Instrumentos de control del desarrollo urbano. Planificación y gestión urbana.

18-Epistemología de la Geografía

El status de la Epistemología de la Geografía. Rupturas y continuidades en el pensamiento contemporáneo. Las epistemes positivistas y deterministas; posibilistas-historicistas; científicistas; subjetivistas, dialécticas. Pensamiento posmoderno geográfico. Evaluación de la situación actual del conocimiento geográfico argentino, su relación con los centros hegemónicos de la cultura contemporánea.

19-Geografía Rural

El objeto de estudio de la Geografía Rural. Patrones de ocupación del territorio. El proceso de organización del espacio rural: elementos y factores que intervienen. Usos y funciones del espacio rural. La migración campo-ciudad. El despoblamiento del campo. Los espacios rurales tradicionales y comerciales o de mercado. La estructura agraria. Políticas agrarias. La reforma agraria. Expansión de la frontera agraria. El desarrollo tecnológico. Los circuitos regionales. Los complejos agroindustriales. El trabajo rural. Nuevas concepciones del mundo rural. La transformación y resignificación de los escenarios rurales. La pobreza rural. Movimientos sociales y acciones colectivas. Actores, agentes y sujetos sociales que intervienen. Los problemas ambientales. Indicadores de sustentabilidad. Planes y estrategias para el desarrollo rural.

20-Geografía Política y Económica

Políticas territoriales y políticas económicas en la construcción del espacio. Población y recursos. Formas de apropiación. Tecnología. Estilos de desarrollo e impactos sociales. Integración. Transnacionalización. Globalización. Geografía y Estado. Espacio y poder.

21- Geografía de América Latina

El territorio latinoamericano: construcción y evolución. Perspectivas del abordaje de tensiones locales/globales en una Latinoamérica polifacética. La diversidad cultural y la impronta en la misma. Los espacios latinoamericanos: análisis por problemáticas. Geopolítica Latinoamericana.

22-Geografía de Europa y Oceanía

La configuración socio-territorial de Europa y Oceanía. La evolución de la Unión Europea: nuevos países, nuevos desafíos. Participación en el Orden Económico Internacional. Desigualdades socio-culturales y conflictos emergentes. Las expresiones espaciales de los desequilibrios. Los recursos naturales y la organización de la producción: impactos socioculturales y ambientales resultantes. Globalización y fragmentación del espacio.

23-Geografía de Argentina

Configuración territorial de Argentina. Procesos de poblamiento y ocupación del espacio. Formas de asentamiento. Problemáticas ambientales, económicas y socio-territoriales a escalas locales y regionales. Los recursos naturales y la organización productiva. Las economías regionales. Desarrollo productivo de la Argentina: crisis y reestructuración de los espacios rurales y urbanos. Desigualdades y desequilibrios. Procesos de integración: problemática y desafíos.

24-Geografía de América Anglosajona

El territorio anglosajón: Construcción y evolución. Tensiones locales/globales en el territorio. Su proyección global. La diversidad cultural y su impronta en las nuevas configuraciones territoriales. Los espacios anglosajones: análisis por problemáticas. Geopolítica Anglosajona.

25-Geografía de Asia y África

Las problemáticas y configuraciones espaciales de los países periféricos de Asia y África. El colonialismo y sus consecuencias en la configuración espacial. Los procesos socio-económicos y la organización territorial.

Desigualdades socio-culturales. Conflictos emergentes. Las expresiones espaciales de los desequilibrios. Heterogeneidad y disfuncionalidad de las jurisdicciones jurídico-administrativas. Los recursos naturales y la organización de la producción: impactos socioculturales y ambientales resultantes. Globalización y fragmentación del espacio. Participación en el Orden Económico Internacional.

26-Geografía de La Pampa

Nivel de aproximación local al territorio. La conformación espacial: Conquista y organización del espacio provincial. Las relaciones de poder y el impacto en el territorio. Relación entre elementos de la configuración y flujos en el marco del contexto nacional e internacional. Los espacios socio-económicos de La Pampa. Problemáticas socio-espaciales. Desigualdades y desequilibrios. Perspectivas futuras de alcance espacial.

27-Metodología de la Investigación Geográfica

Relación entre teorías y métodos. Las teorías aplicadas al campo de la investigación. Metodologías y técnicas de investigación en Geografía Económica, Geografía Sociocultural, Geografía Política. Conceptualización de las ciencias, tipologías. Ubicación de la Geografía. Teorías y Métodos: tipos y relaciones. Aplicación en los diferentes campos de investigación de la Geografía. Ejercicios de compatibilización metodológica en trabajos multidisciplinares.

- **Formación Docente**

28-Psicología

Problemas y perspectivas de la Psicología en la mirada histórica. Principales Sistemas Psicológicos con influencia en la educación. Estructura Subjetiva. Contribuciones del Psicoanálisis para explicar los procesos de subjetivación. Estructura Cognitiva. Contribuciones de las teorías constructivistas y el Psicoanálisis al aprendizaje. Procesos subjetivos de la adolescencia y práctica educativa. Configuraciones vinculares actuales, lazo social y formas de elaboración del malestar.

29-Pedagogía

Educación. La complejidad del concepto educación: notas que lo recortan, categorías y criterios de análisis. Estatuto epistemológico de la pedagogía. Enfoque socio-histórico. Educación y sociedad. Corrientes pedagógicas. El pensamiento pedagógico latinoamericano. Debates actuales. Instituciones educativas. La escuela como construcción histórica. La institución escolar: su organización y su dinámica. La cultura institucional, PEI. Dimensiones del análisis de la institución escolar. Las funciones de la escuela. La escuela mediadora del conocimiento. Las normas de la escuela. Rol docente. El saber docente.

30-Didáctica

Teorías de la enseñanza: enfoques históricos y tendencias actuales. Los docentes y el conocimiento. Dimensión ética, política, social y técnica de la tarea docente. El rol del docente en el aprendizaje, fracaso escolar. El grupo clase. La cuestión metodológica. Conocimiento y conocimiento escolar. Los contenidos escolares. La perspectiva epistemológica y ética de la enseñanza. El diseño de la enseñanza. Recursos y tecnologías en la enseñanza. Criterios para la selección y usos de recursos y tecnologías. Evaluación y poder. La evaluación entramada en la enseñanza. Tipos de evaluación. Los instrumentos de evaluación. Evaluación y acreditación. La evaluación en el marco legal educativo.

31-Política y Legislación Escolar

Estado, Política y Educación. Principales conceptualizaciones. El campo de estudio de la política educacional: significado, alcance y análisis histórico. Principales concepciones del Estado y las corrientes político-educativas: Liberalismo, Estado de Bienestar, Neoconservadurismo y Neoliberalismo. Las principales normas jurídicas que regulan el sistema

educativo nacional y provincial. La distribución de atribuciones entre nación y las provincias. Las regulaciones del trabajo docente: derechos y obligaciones. La reforma educativa de la década del '90 en el marco de la reestructuración del Estado. Los nuevos modos de regulación y gobierno de los sistemas educativos. El impacto de la reforma educativa de los '90 en la Provincia de la Pampa. La política educativa del gobierno actual. La Ley de financiamiento, la Ley de Educación Nacional. La política educativa del gobierno actual en la jurisdicción.

32-Didáctica Especial de la Geografía

Surgimiento y desarrollo de las Ciencias Sociales. Problemas relevantes en su enseñanza. La comprensión de la realidad social desde una óptica interdisciplinaria. La Geografía y los procesos sociales. El Espacio como construcción social. Proyección pedagógica del saber científico. La transposición didáctica. El rol docente como profesional. Contenidos de las Ciencias Sociales y la Geografía en los nuevos diseños curriculares. Criterios de selección y organización de contenidos, actividades, recursos y estrategias de evaluación. Lo metodológico y las técnicas de trabajo. La observación institucional y de clases.

33-Residencia Docente

Práctica docente en Geografía: características, función, rol docente y formación profesional del docente en Geografía. Competencias docentes en Geografía. Residencia en acción. Observación, registro y análisis didáctico. Planificación y diseño. Principios metodológicos para el diseño de actividades de aprendizaje en Geografía. Trabajo en equipo. Interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y multidisciplinariedad en Geografía. Recursos y estrategias para el aula de Geografía. Evaluación en Geografía. La propia práctica, planificación, análisis, seguimiento, intervención. Auto-evaluación de la propia práctica. Evaluación de la práctica en Geografía.



Universidad Nacional de La Pampa
 - Consejo Superior -
 Cnel. Gil Nº 353- 3º piso - Santa Rosa La Pampa

Corresponde Resolución Nº **232/2009**

8.2. Distribución horizontal y vertical

Actividades curriculares. Distribución por años, cuatrimestres y cargas horarias (consignadas en horas reloj)

Año	Cuatrimestre	Formación General	Hs semanales	Hs totales	Formación Específica	Hs semanales	Hs totales	Formación Docente	Hs semanales	Horas totales
Primero	1º	Filosofía	6	90	Introducción a la Geografía	6	90			
					Técnicas en Geografía	6	90			
	2º				Geología y Geomorfología	6	90	Psicología	6	90
					Climatología	6	90			
Segundo	1º	Fundamentos de Economía Fundamentos de Antropología	6	90	Biogeografía	6	90			
			6	90						
	2º	Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	6	90	Hidrología	6	90	Pedagogía	6	90
					Geografía de la Población	6	90			
Tercero	1º	Historia del Siglo XX	6	90	Geografía Urbana	6	90			
					Epistemología de la Geografía	6	90			

	2º	Historia Argentina Contemporánea (1853-2000)	6	90	Geografía Rural Geografía Política y Económica	6 6	90 90	Didáctica	6	90
Cuarto	1º				Geografía de América Latina. Geografía de Europa y Oceanía. Geografía de Argentina.	6 6 6	90 90 90			
	2º				Geografía de América Anglosajona Geografía de Asia y África	6 6	90 90	Política y Legislación Escolar Didáctica Especial de la Geografía	6 8	90 120
Quinto	1º				Geografía de La Pampa	6	90	Residencia Docente (anual)	6	180
	2º				Metodología de la Investigación Geográfica	6	90			
		I Nivel de Idioma inglés o francés	4	60						
		II Nivel de Idioma inglés o francés	4	60						
		III Nivel de Idioma inglés o francés	4	60						180

Formación General: 720 hs.

Formación Específica: 1620 hs

Formación Docente: 660 hs

Carga horaria total del Plan: 3.000 hs.

Régimen de correlatividades

• *Formación General*

Actividades curriculares	De 2º Grado (cursada para cursar y aprobada para promocionar)	De 1º Grado (aprobada para cursar)
Filosofía	----	----
Fundamentos de Economía	Filosofía	----
Fundamentos de Antropología	Filosofía	----
Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	Filosofía Fundamentos de Antropología	Filosofía
Historia del Siglo XX	Fundamentos de Economía Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	Filosofía Introducción a la Geografía Técnicas en Geografía
Historia Argentina Contemporánea (1853-2000)	Historia del Siglo XX Geografía de la Población	Geología y Geomorfología Climatología
I Nivel de Idioma inglés o francés II Nivel de Idioma inglés o francés III Nivel de Idioma inglés o francés	----	----

• *Formación Específica*

Actividades curriculares	De 2º Grado (cursada para cursar)	De 1º Grado (aprobada para cursar)
Introducción a la Geografía	----	----
Técnicas en Geografía	----	----
Geología y Geomorfología	----	----
Climatología	----	----
Biogeografía	Introducción a la Geografía Geología y Geomorfología Climatología	----
Hidrología	Biogeografía	----
Geografía de la Población	Introducción a la Geografía Técnicas en Geografía Fundamentos de Antropología	----
Geografía Urbana	Biogeografía Geografía de la Población	Introducción a la Geografía Técnicas en Geografía
Epistemología de la Geografía	Fundamentos de Antropología Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	Filosofía Introducción a la Geografía Técnicas en Geografía
Geografía Rural	Hidrología Geografía Urbana Epistemología de la Geografía	Geología y Geomorfología Climatología

Geografía Política y Económica	Fundamentos de Economía Historia del Siglo XX Geografía Urbana Epistemología de la Geografía	Geología y Geomorfología Climatología
Geografía de América Latina	Geografía Rural Geografía Política y Económica	Biogeografía
Geografía de Europa y Oceanía	Geografía Rural Geografía Política y Económica	Biogeografía
Geografía de Argentina	Historia Argentina Contemporánea (1853-2000) Geografía Rural Geografía Política y Económica	Biogeografía
Geografía de América Anglosajona	Geografía de América Latina	Hidrología Geografía de la Población
Geografía de Asia y África	Geografía Rural Geografía Política y Económica Geografía de Europa y Oceanía	Hidrología Geografía de la Población
Geografía de La Pampa	Geografía de Argentina	Historia Argentina Contemporánea (1853-2000) Geografía Rural Geografía Política y Económica
Metodología de la Investigación Geográfica	----	Epistemología de la Geografía

- *Formación Docente*

Actividades curriculares	De 2º Grado (cursada para cursar)	De 1º Grado (aprobada para cursar)
Psicología	----	----
Pedagogía	Filosofía Psicología	----
Didáctica	Pedagogía	Filosofía Introducción a la Geografía Técnicas en Geografía Psicología
Didáctica Especial de la Geografía	Didáctica Geografía Política y Económica	Pedagogía Epistemología de la Geografía
Política y Legislación Escolar	Didáctica	Pedagogía
Residencia Docente	Geografía de Argentina Geografía de Asia y África Geografía de América Anglosajona	Geografía de América Latina Geografía de Europa y Oceanía Didáctica Especial de la Geografía

8.3 Trabajo final: no corresponde

8.4 Articulación con otros Planes de Estudio Sistema de equivalencias

Profesorado en Geografía – Plan 2009	Profesorado en Geografía – Plan 2003
Filosofía	Problemática Filosófica
Introducción a la Geografía	Introducción a la Geografía
Técnicas en Geografía	Técnicas en Geografía
Geología y Geomorfología	Geomorfología
Climatología	Climatología
Psicología	Psicología
Fundamentos de Economía	Fundamentos de Economía
Fundamentos de Antropología	Fundamentos de Antropología
Biogeografía	Biogeografía
Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	Fundamentos de Sociología y Ciencia Política
Hidrología	Hidrología
Geografía de la Población	Geografía de la Población
Pedagogía	Problemática Pedagógica
Historia del Siglo XX	Historia del Siglo XX
Geografía Urbana	Geografía Urbana y Rural
Epistemología de la Geografía	Epistemología de la Geografía
Historia Argentina Contemporánea (1853 – 2000)	Historia Argentina Contemporánea (1853 – 1983)
Geografía Rural	Geografía Urbana y Rural
Geografía Política y Económica	Geografía Política y Económica
Didáctica	Didáctica
Geografía de América Latina	Geografía de América Latina
Geografía de Europa y Oceanía	Problemática del Mundo I
Geografía de Argentina	Geografía de Argentina
Geografía de América Anglosajona	Geografía de América Anglosajona
Geografía de Asia y África	Problemática del Mundo II
Didáctica Especial de la Geografía	Didáctica Especial de la Geografía
Geografía de La Pampa	Geografía de La Pampa
Política y Legislación Escolar	Política y Legislación Escolar
Residencia Docente	Práctica Educativa III. Residencia Docente
Metodología de la Investigación Geográfica	Seminario de Metodología de la Investigación Geográfica
Idioma I (inglés o francés)	Idioma I (inglés o francés)
Idioma II (inglés o francés)	Idioma II (inglés o francés)
Idioma III (inglés o francés)	Idioma III (inglés o francés)

Profesorado en Geografía – Plan 2009	Licenciatura en Geografía – Plan 2003
Filosofía	Problemática Filosófica
Introducción a la Geografía	Introducción a la Geografía
Técnicas en Geografía	Técnicas en Geografía
Geología y Geomorfología	Geomorfología
Climatología	Climatología

Psicología	---
Fundamentos de Economía	Fundamentos de Economía
Fundamentos de Antropología	Fundamentos de Antropología
Biogeografía	Biogeografía
Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	Fundamentos de Sociología y Ciencia Política
Hidrología	Hidrología
Geografía de la Población	Geografía de la Población
Pedagogía	---
Historia del Siglo XX	Historia del Siglo XX
Geografía Urbana	Geografía Urbana y Rural
Epistemología de la Geografía	Epistemología de la Geografía
Historia Argentina Contemporánea (1853 – 2000)	Historia Argentina Contemporánea (1850-1983)
Geografía Rural	Geografía Urbana y Rural
Geografía Política y Económica	Geografía Política y Económica
Didáctica	---
Geografía de América Latina	Geografía de América Latina
Geografía de Europa y Oceanía	Problemática del Mundo I
Geografía de Argentina	Geografía de Argentina
Geografía de América Anglosajona	Geografía de América Anglosajona
Geografía de Asia y África	Problemática del Mundo II
Didáctica Especial de la Geografía	---
Geografía de La Pampa	Geografía de La Pampa
Política y Legislación Escolar	---
Residencia Docente	---
Metodología de la Investigación Geográfica	Seminario de Metodología de la Investigación Geográfica
---	Problemas del Conocimiento Histórico
---	Elementos de Estadística
---	Elementos de Investigación Social y Educativa
---	Seminario de Investigación Geográfica I (Socioeconómico)
---	Seminario de Investigación Geográfica II (Ecológico-ambiental)
---	Seminario de Investigación Geográfica III (Planificación y Ordenamiento Territorial)
---	Pasantía
---	Seminario de Tesis Orientada
---	Computación
Idioma I (inglés o francés)	Idioma I (inglés o francés)
Idioma II (inglés o francés)	Idioma II (inglés o francés)
Idioma III (inglés o francés)	Idioma III (inglés o francés)

Profesorado en Geografía – Plan 2009	Profesorado en Geografía – Plan 1998
Filosofía	Problemática Filosófica
Introducción a la Geografía	Introducción a la Geografía
Técnicas en Geografía	Técnicas en Geografía
Geología y Geomorfología	Geomorfología
Climatología	Climatología
Psicología	Psicología

Fundamentos de Economía	Fundamentos de Economía
Fundamentos de Antropología	Fundamentos de Antropología
Biogeografía	Biogeografía
Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	Fundamentos de Sociología y Ciencia Política
Hidrología	Hidrología
Geografía de la Población	Geografía de la Población
Pedagogía	Problemática Pedagógica
Historia del Siglo XX	Historia del Siglo XX
Geografía Urbana	Geografía Urbana y Rural
Epistemología de la Geografía	Epistemología de la Geografía
Historia Argentina Contemporánea (1853 – 2000)	Historia Argentina Contemporánea (1850_1983)
Geografía Rural	Geografía Urbana y Rural
Geografía Política y Económica	Geografía Política y Económica
Didáctica	Didáctica
Geografía de América Latina	Geografía de América Latina
Geografía de Europa y Oceanía	Problemática del Mundo I
Geografía de Argentina	Geografía de Argentina
Geografía de América Anglosajona	Geografía de América Anglosajona
Geografía de Asia y África	Problemática del Mundo II
Didáctica Especial de la Geografía	Práctica Educativa II: Didáctica Especial
Geografía de La Pampa	Geografía de La Pampa
Política y Legislación Escolar	Política y Legislación Escolar
Residencia Docente	Práctica Educativa III: Residencia Docente
Metodología de la Investigación Geográfica	---
---	Problemas del Conocimiento Histórico
---	Elementos de Estadística
---	Práctica Educativa I
---	Elementos de Investigación Social y Educativa
---	Currículum
---	Computación
Idioma I (inglés o francés)	I Nivel de Idioma (Inglés o Francés)
Idioma II (inglés o francés)	II Nivel de Idioma (Inglés o Francés)
Idioma III (inglés o francés)	III Nivel de Idioma (Inglés o Francés)

Profesorado en Geografía – Plan 2009	Licenciatura en Geografía – Plan 1998
Filosofía	Problemática Filosófica
Introducción a la Geografía	Introducción a la Geografía
Técnicas en Geografía	Técnicas en Geografía
Geología y Geomorfología	Geomorfología
Climatología	Climatología
Psicología	---
Fundamentos de Economía	Fundamentos de Economía
Fundamentos de Antropología	Fundamentos de Antropología
Biogeografía	Biogeografía
Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	Fundamentos de Sociología y Ciencia Política
Hidrología	Hidrología
Geografía de la Población	Geografía de la Población
Pedagogía	---
Historia del Siglo XX	Historia del Siglo XX
Geografía Urbana	Geografía Urbana y Rural

Epistemología de la Geografía	Epistemología de la Geografía
Historia Argentina Contemporánea (1853 – 2000)	Historia Argentina Contemporánea (1850-1983)
Geografía Rural	Geografía Urbana y Rural
Geografía Política y Económica	Geografía Política y Económica
Didáctica	---
Geografía de América Latina	Geografía de América Latina
Geografía de Europa y Oceanía	Problemática del Mundo I
Geografía de Argentina	Geografía de Argentina
Geografía de América Anglosajona	Geografía de América Anglosajona
Geografía de Asia y África	Problemática del Mundo II
Didáctica Especial de la Geografía	---
Geografía de La Pampa	Geografía de La Pampa
Política y Legislación Escolar	---
Residencia Docente	---
Metodología de la Investigación Geográfica	Seminario de la Investigación Geográfica
---	Problemas del Conocimiento Histórico
---	Elementos de Estadística
	Elementos de Investigación Social y Educativa
---	Seminario de Investigación Geográfica I (Socioeconómico)
---	Seminario de Investigación Geográfica II (Ecológico-Ambiental)
---	Seminario de Investigación Geográfica III (Planificación y Ordenamiento Territorial)
---	Pasantía
---	Seminario de Tesis Orientada
---	Computación
Idioma I (inglés o francés)	I Nivel de Idioma (Inglés o Francés)
Idioma II (inglés o francés)	II Nivel de Idioma (Inglés o Francés)
Idioma III (inglés o francés)	III Nivel de Idioma (Inglés o Francés)

Profesorado en Geografía – Plan 2009	Profesorado en Geografía – Plan 1994
Filosofía	Introducción a la Filosofía
Introducción a la Geografía	Introducción a Geografía
Técnicas en Geografía	Introducción a las Técnicas en Geografía
Geología y Geomorfología	Geografía Física I (Geología y Geomorfología)
Climatología	Geografía Física II (Climatología)
Psicología	Psicología del Adolescente
Fundamentos de Economía	Introducción a la Economía
Fundamentos de Antropología	---
Biogeografía	Biogeografía
Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	Introducción a la Sociología Sociología
Hidrología	Geografía Física III (Hidrología)
Geografía de la Población	Geografía Humana I (de la Población)
Pedagogía	Problemática Pedagógica
Historia del Siglo XX	Historia Contemporánea
Geografía Urbana	Geografía Humana II (Urbana y Rural)
Epistemología de la Geografía	Teoría de la Geografía

Historia Argentina Contemporánea (1853 – 2000)	Historia Argentina
Geografía Rural	Geografía Humana II (Urbana y Rural)
Geografía Política y Económica	Geografía Humana III (Económica y Política)
Didáctica	Didáctica
Geografía de América Latina	Geografía de América Latina
Geografía de Europa y Oceanía	Problemática del Mundo I
Geografía de Argentina	Geografía de Argentina
Geografía de América Anglosajona	Geografía de América Anglosajona
Geografía de Asia y África	Problemática del Mundo II
Didáctica Especial de la Geografía	Metodología de la Enseñanza de la Geografía
Geografía de La Pampa	Geografía de La Pampa
Política y Legislación Escolar	Organización Escolar
Residencia Docente	Práctica de la Enseñanza
Metodología de la Investigación Geográfica	---
Idioma I (inglés o francés)	I Nivel de Idioma (Inglés o Francés)
Idioma II (inglés o francés)	II Nivel de Idioma (Inglés o Francés)
Idioma III (inglés o francés)	III Nivel de Idioma (Inglés o Francés)

Profesorado en Geografía – Plan 2009	Licenciatura en Geografía – Plan 1994
Filosofía	Introducción a la Filosofía
Introducción a la Geografía	Introducción a Geografía
Técnicas en Geografía	Introducción a las Técnicas en Geografía
Geología y Geomorfología	Geografía Física I (Geología y Geomorfología)
Climatología	Geografía Física II (Climatología)
Psicología	---
Fundamentos de Economía	Introducción a la Economía
Fundamentos de Antropología	---
Biogeografía	Biogeografía
Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	Introducción a la Sociología Sociología
Hidrología	Geografía Física III (Hidrología)
Geografía de la Población	Geografía Humana I (de la Población)
Pedagogía	---
Historia del Siglo XX	Historia Contemporánea
Geografía Urbana	Geografía Humana II (Urbana y Rural)
Epistemología de la Geografía	Teoría de la Geografía
Historia Argentina Contemporánea (1853 – 2000)	Historia Argentina
Geografía Rural	Geografía Humana II (Urbana y Rural)
Geografía Política y Económica	Geografía Humana III (Económica y Política)
Didáctica	---
Geografía de América Latina	Geografía de América Latina
Geografía de Europa y Oceanía	Problemática del Mundo I
Geografía de Argentina	Geografía de Argentina
Geografía de América Anglosajona	Geografía de América Anglosajona
Geografía de Asia y África	Problemática del Mundo II
Didáctica Especial de la Geografía	---
Geografía de La Pampa	Geografía de La Pampa
Política y Legislación Escolar	---
Residencia Docente	---

Metodología de la Investigación Geográfica	---
---	Elementos de Estadística
---	Seminario I: Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales
---	Seminario III (de Investigación)
---	Seminario: Panorama del Mundo Actual.
---	Estadística para Geógrafos
---	Interpretación de Imágenes
---	Técnicas para la Interpretación del Espacio
---	Materia optativa o tres Seminarios optativos relacionados con el tema de Tesis
---	Tesis
Idioma I (inglés o francés)	I Nivel de Idioma (Inglés o Francés)
Idioma II (inglés o francés)	II Nivel de Idioma (Inglés o Francés)
Idioma III (inglés o francés)	III Nivel de Idioma (Inglés o Francés)

Profesorado en Geografía –Plan 2009	Profesorado en Historia –Plan 2009	Profesorado en Letras –Plan 2009	Profesorado en Inglés –Plan 2009
Filosofía	Filosofía	Filosofía	Filosofía
Fundamentos de Economía	Fundamentos de Economía	---	---
Fundamentos de Antropología	Fundamentos de Antropología	---	---
Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	---	---

8.5 Congruencia interna de la Carrera

Alcances	Actividades curriculares
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diseñar, planificar, coordinar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía en los diferentes niveles del Sistema Educativo (nivel secundario, terciario y universitario). 	01 a 33
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar, planificar, coordinar y evaluar proyectos institucionales de enseñanza y aprendizaje de la Geografía y su área de conocimiento, en los diferentes niveles del Sistema Educativo (nivel secundario, terciario y universitario). 	01 a 33
<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar, planificar, conducir y evaluar proyectos de investigación educativa y disciplinar en Geografía. 	17-18-19-20-23-24-25-27-31-32-33
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinar, participar e intervenir en equipos de investigación y/o extensión interdisciplinarios. 	02-03-04-05-06-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25-26-27

9. RECURSOS NECESARIOS PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE ESTUDIO

9.1 Recursos humanos

Docentes y No docentes con los que cuenta la Facultad de Ciencias Humanas.

9.2 y 9.3 Infraestructura y equipamiento

Se utilizarán las instalaciones y equipamiento de la Facultad de Ciencias Humanas.

9.4 Cálculo presupuestario

La implementación de este Plan de Estudio no requerirá asignaciones presupuestarias adicionales.

Entrevista a docente

Bueno nombre de la asignatura y carrera para las cuales se dicta

Bueno la materia o asignatura se llama Psicología, ese es el nombre que tiene ahora, en planes anteriores de hace 15 años atrás tenía otro nombre la psicología del adolescente pero en los últimos cambios de los planes de estudio quedó como Psicología. Esto implica que las dos materias que antes había se pasaron a una sola lo tanto se podrían renombrar también porque es una materia del profesorado pero bueno, el nombre que lleva es así y se dicta para los cuatro profesorados de la Facultad de Ciencias Humanas y para los cinco profesorados de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales Computación, Biología, Química, Matemática, y Física y bueno los planes de estudio han tenido algunos cambios y hasta el 2009 la materia se dictaba en el primer cuatrimestre el primer año y a partir del nuevo de Humanas se dicta en el segundo cuatrimestre.

Bueno el encuentro, la conversación la organicé como en tres ejes más allá que después pueda haber preguntas puntuales que hagamos o nuevas que surjan de la conversación un primer eje donde te pregunto cómo se organiza la asignatura, cómo está formado el programa, cuál son los objetivos que se ponen ustedes, cuáles son los autores que utilizan y demás. Un segundo eje donde vamos a ir como metiéndonos en lo que es la Ley de Educación Sexual Integral y vos como profe y esa legislación vigente y un tercer momento que tiene que ver con algunas cuestiones que se pueden trabajar adentro y como lo llevas vos y las personas que llevan la asignatura así que en este primer eje en qué consiste la asignatura, cuáles son los objetivos, cómo está estructurado el programa.

Bien, como punto de arranque podríamos decir esta nueva asignatura Psicología está dentro de la Formación Docente por lo tanto hay que pensar qué aportes de la Psicología pueden ayudar a pensar la formación docente de una profesora o de un profesor. En ese sentido es importante y queda plasmado en el plan de estudios y en el programa sobre todo yo vengo planteando desde el 2009 que concursé cada unidad va a tener una pata con la educación, una pata con la formación docente, una pata para poder pensar la formación de una profesora o profesor en el ámbito de la Formación docente o en el ámbito de pensarse como futuro profesor en la escuela secundaria. Por lo tanto los contenidos tienen que ver con una cosa más histórica, donde la

Psicología aparece como una ciencia nueva y en el siglo XX aparecen los primeros programas de investigación o escuelas psicológicas, también se las puede nombrar de esa manera y cada una de esas escuelas hace un aporte a la educación y en la primer unidad poder pensar con ellos cuáles son las escuelas y que aportan en el campo de la educación y al mismo tiempo estamos pensando en una cosa más puntual que es iniciar un camino del movimiento respecto a que ellos se puedan llegar a pensar como futuros o futuras docentes en el campo de la escuela.

Así que siempre se va juntando algún tipo de material, siempre buscamos un material más viejo o un material más nuevo como una suerte de disparador pensando en el rol docente. Por ejemplo en la unidad N°1 tenemos un texto viejo cuando Freud ya es Freud lo invitan, no se cuántos años cumple su escuela, y él escribe un texto que se llama Psicología del Colegial y él recuerda de cómo él fue como alumno y la admiración que tuvo con los profesores y él retoma una idea que es muy bonita que es el docente como figura de identificación que a nosotros nos sirvió mucho para otras unidades después, y también nos interesa mucho el tema del lugar del docente en el lugar del conocimiento. Porque él trabaja esa idea muy linda de cómo mostraban la ciencia, de cómo les enseñaban y al mismo tiempo en el mismo texto corto donde a él le pasa que tiene sentimientos y emociones encontradas con los docentes, algunos los quería y a otros no los quería. Y es interesante porque bueno nos pasa a nosotros como estudiantes cuando lo fuimos y ahora como docentes en clase, no siempre la relación y el efecto de la relación surge así. Así que pensamos un texto más viejo y un texto más nuevo. Pensamos un profe más en el siglo XXI que use dos relatos para ir mostrando un poco eso.

La segunda unidad nosotros trabajamos lo que se llama el Proceso de constitución subjetiva, es como que venimos sujetos y ahí trabajamos con aportes con una teoría de las escuelas de psicoanálisis y la deconstrucción o reconstrucción a partir de los estudios más freudianos y los culturalistas que de alguna manera también ponen en discusión la primera mirada freudiana suponte sobre el complejo de Edipo que ya hoy es indiscutible y no se puede pensar en esa cuestión y en ese sentido nos pareció importante trabajar en cuestiones constitutivas del aparato psíquico tenemos una discusión a principios de año con la jefa de trabajos prácticos, ella decía bueno no hablemos más de función materna porque es una palabra que en realidad... la palabra materna se vincula a tal cuestión hablemos de función de cuidado. Tuvimos ahí unas discusiones sobre estas problemáticas que van trabajando la función materna, función de cuidado, función paterna, función de corte para no decirle más paterna, decirle función de corte como una reconstrucción que va teniendo la teoría que nos va ayudando a pensar también en realidad son funciones constitutivas no tiene que ver con el género asignado al nacer sino en ver de cómo la persona se autodenomina, se denomina para poder ayudar en la constitución. Y ahí trabajamos... como siempre trabajamos una pata en donde hacemos mucho hincapié en esa unidad al lugar de escuela, al lugar de contenidos, al lugar de la ciudadanía, partes que son importantes. Trabajamos un texto muy bonito de Mariana Carol, La construcción subjetiva del niño, texto viejo pero que les explicamos que pueden ser niño, niña o niños y trabaja muy bien la función del campo social el lugar de la escuela, el lugar de los docentes

y de las docentes y el lugar de la importancia de acompañar en la constitución de una ciudadanía entonces la unidad más política ahí la metemos.

Y ahí en esa unidad aprovechamos para trabajar un poco cómo es la relación docente-alumno como la segunda pata está en educación, lo que implica el vínculo docente-alumno, trabajamos mucho con las narraciones que ellos suelen traer a las clases teórico-prácticas y ya desde el año pasado yo en el teórico vengo introduciendo, ya desde hace varios años, pero el año pasado introduje videos específicamente de profes, de docentes trans me pareció interesante ponerlos y este año con otra profe ya decidió repartir una parte va al teórico otra parte va al práctico y hay un tópico en el práctico que se trabaja el rol docente, el clima escolar que se puede crear, es muy interesante esta idea, y cómo pensarlo en los docentes y bueno tomamos lo de **Quimey Ramos** que tiene varios videos cortos que son muy interesantes, su experiencia como niña, su experiencia como estudiante, su experiencia como profesora, como tres momentos y también como para plantearles a ellos y un poco también para sensibilizar, porque me parece importante que esta información pueda llegar a ellos, porque además ellos se van a encontrar seguramente, con estudiantes disidentes cuando tengan que dar clase.

Y seguramente, hago un paréntesis, lo que nos pasó a nosotros en algún momento, los más viejos fuimos los docentes de estudiantes que tuvieron la ley de divorcio, entonces ahora les decimos ahora ustedes van a ser los profesoras, profesores, estudiantes disidentes con matrimonio igualitario. Entonces está bueno de ir preparando, entiendo que es primer año y cuesta un poco que eso se comprenda, pero confío que en los cuatro años de la formación se lo va a lograr.

En la unidad N°3 trabajamos el objeto trabajo que es la adolescencia, la pensamos como un fenómeno multicausal, no solamente si bien hacemos foco en la parte psi y en la reconstrucción de la identidad, ahí abrimos la posibilidad de poder pensar en otras identidades por eso hacemos pata en una clase con muchos elementos audiovisuales, entrevista del canal Encuentro, por ahí de otros programas de la edición que nos puedan ayudar a nosotros también para poder pensar un poco más esta cosa de las nuevas identidades. Y por ejemplo una cosa que nos pasó, digo porque hace pocos días atrás, hace dos semanas atrás, llevamos a la experiencia del Campo de las Prácticas que van a ser entrevistas dentro de quince-veinte días, estudiantes de diferentes escuelas. Escuelas del centro y escuelas no tanto del centro. Y también un alumno disidente. Algunos se han dado cuenta de la portación de esa significación. Nos llamó la atención, yo estaba con la profe, bueno quizás uno que está más cerca se da cuenta pero muchos de los estudiantes no se habían dado cuenta que había un disidente, y dijimos bueno interesante también para seguir trabajando en el teórico, en el práctico pero bueno justo vino la semana del estudiante, así que la semana que viene vamos a poder trabajar.

Y la última unidad que trabajamos nosotros es la Teoría del aprendizaje, cómo un sujeto aprende. Y nos valemos de las teorías más clásicas y un poco estamos pensando también en algunas experiencias de la neurociencia. Obviamente que el programa está cruzado por el campo de las prácticas profesionales pero a nosotros nos interesa todas estas patas que vamos haciendo la unidad 1, 2, 3 y 4 de la discusión sobre la profesión docente, en la

última unidad proponemos como una pata nueva que ellos puedan ir a la escuela a hacer una experiencia de conversación. Nosotros no hablamos de entrevista, porque no sería una entrevista, lo que intentamos que ellos puedan tomar un tópico y allí lo van abriendo porque cada año vamos tomando temas distintos, y nos interesa que las estudiantes nuestras de primer año dejen un poco la adolescencia si se puede, y vayan a la escuela y traten de ponerse en el lugar del profesor o profesora y conversen con esos estudiantes. Hemos elegido que conversen con estudiantes de tercer año del secundario, tercero o cuarto o segundo y tercero y quinto y sexto. Agarramos un guion con diferentes problemáticas y ellos conversan, luego se hace un informe, y se presenta en el trabajo práctico como una manera de acercarlos a la experiencia de la práctica profesional. Obviamente que esto está atado a que en segundo año van a hacer otra actividad de profundización, en tercero con Didáctica otra actividad, en cuarto con Política otra actividad y la idea sería de acompañarlos en la formación de él, como sujeto, sujeta como profesor o profesora.

Que interesante es eso de la alumne, de la alumna alumne que invitaron ¿no pasó lo mismo con esa corporeidad cuando trataron la docencia trans?

Bueno creo que como en realidad el video ya lo anunciaba ya sabían con lo que se iban a encontrar. Acá yo no dije nada simplemente presenté los nombres de las personas que estaban ahí y cada una de ellas fue contando y hablaban desde el lugar, pero quizás lo que tendría que ir trabajando para profundizar es esta cosa de la asignación del nombre o sea yo puedo tener un nombre y puedo concebirme o pensar de otra manera y esa cuestión habría que transformar.

Yo a veces pienso y sería más como una cuestión, no se si la palabra es correcta etaria? De esa. Corporeidad que está ahí puede verse dentro..... porque entiendo que si es una alumna del secundario una alumne del secundario estas mencionado que gran parte del público de tu asignatura son adolescentes, de una cuestión etaria de esa diversidad corporal que se comparten los espacios en las escuelas en donde fuere o que a lo mejor estaba de algún modo cargada esa corporeidad de esa persona ya muy parecida a un género...

A ese género que se está identificando...

Claro...no sé si me explico

Si, si, se entiende. Para mí son como las dos cosas digamos, porque en realidad me parece que ninguno de ellos ha visto este fenómeno que emerge, quizás lo han visto en otros ámbitos que no son compañeros y quizás por eso les resulte un tanto ajeno porque no lo han visto tan cercanamente y ahora verlo de manera presente ves como otra significación. Por eso algunos preguntaron ¿es una chica? ¿es un chico? Él decía que era Nahuel su nombre pero no entiendo.

Yo inclusive como estaba de perfil podía ver su cuerpo más cercanamente si me daba cuenta de movimiento que ella tenía su cuerpo. Quizás los que estaban de frente no podían ver exactamente eso, por el buzo, por el cuerpo, lo que fuese.

Y también es cierto que justo una semana antes yo comencé hablando de la adolescencia y les dije muchas veces de paso que yo podría observar que el paso del cuerpo infantil y el cuerpo adolescente si bien es el anuncio del cuerpo maduro sexualmente todavía la morfología del cuerpo sigue observando el esquema corporal de la niñez. Entonces por ahí capaz que todavía no ha cambiado absolutamente al cuerpo que correspondería. Entonces en ese sentido ahí hubo como un schok, muchos se quedaron pensando,

No así las otras corporeidades que estaban enfrente.

No, las otras lo decían de otra forma me parece a mí, lo percibían como cuerpo de mujer y no cuerpo de varón.

Bien encasillado.

Si, sí.

Y pasa lo mismo en tus clases digo por los temas del programa o por estas instancias o las que van a venir en el campo de las prácticas ¿aparecen no solo en la dimensión del género otras dimensiones como raciales, de religión o lo que fuere dentro de los debates de la asignatura?

Bueno, mirá casualmente me hiciste recordar. Apenas presento la teoría pubertad, yo muestro dos imágenes. Una imagen de un libro que se llama "Se acabó la infancia" y es una imagen donde la niña toda así ingenua con algo en la mano y un pajarito. La idea del anuncio que viene un cuerpo nuevo. Y al lado había puesto otra imagen de "Lolita" la novela o la película, ahí me enteré que los estudiantes de Letras leen la novela, así que fue muy enriquecedor. Pero apareció una cosa re interesante, yo no la había notado al menos en años anteriores no había pasado. Empiezo preguntando si conocen la película, no la conocían, les digo probablemente conozcan la versión más actual que tiene otro formato pero es muy parecida a esta. Yo les muestro la película vieja de los 70 la foto de los 70. Entonces una alumna levanta la mano, y me dice profe a ver no naturalicemos como que está bien que un tipo lleve una niña de viaje y no es su hija, porque es la hija de su esposa. Lo que el tipo hace es abusar y violar de ella. Fíjate vos me dio un cachetazo, no era que yo no quería hablar de eso, yo en todo caso generaba hacerlo más adelante, pero obviamente me dio un cachetazo y me dice bueno, dejemos las cosas en claro no está bien lo de la película. Yo le digo si tenés razón, pero ubícate en los 70 donde esta discusión ni siquiera había aparecido, la urgencia me llevó a dejar en claro que yo estoy de acuerdo en eso, lo que creo que lo que yo les estaba proponiendo es pensar que también hay un interés por el cuerpo en la pubertad que empieza con la película y no termina nunca más. Sigue habiendo todavía porque cuando la escuchamos a Sonia Sánchez que ahora vienen por nuestras niñas, de alguna manera yo quería como cerrar la discusión con esa idea, pero esta me adelantó mucho más la idea pero no importa a mí me gusta que me interrumpan y que me planteen, por ahí ya estas imágenes no estaría bueno mostrarlas. Yo en realidad creo que lo que me estaba queriendo decir ella es "está bueno el tema pero quizás no es una buena imagen para discutir. Y yo después me quedé pensando porque después uno de los chicos que estudia letra y es tutor, me dijo profe, levantó la mano muy educadamente y dijo bueno, yo diferenciaría lo que es la novela y el relato del autor, lo que significa para el tutor esta experiencia, y lo que significa un examen más reflexivo, una mirada

más de género de lo que significa una mirada más actual de la militancia. Claro, haciendo tres hitos importantes para pensar. Y ayudó muchísimo, pero claro fue la única estudiante que levantó la mano, el resto...

De cuántos?

De 120 más o menos, fue la única que levantó la mano y la verdad que está bueno que un estudiante te plantee y te lo plantee de una. A veces una imagen puede estar cargada de significados y a veces uno quiere como deconstruir y quizás genera todo lo contrario más rechazo que...

Una movilización en fin... está bueno..

Sí, sí. Para mí fue re interesante. Por eso quizás yo noté que después que Nahuel hablara aparecieron dos o tres chicas en la clase del sábado y en las clases siguientes teóricas sigo un poco con el tema de pensar los géneros, visibilizarlos en el ámbito de la escuela, como también pensando la visibilización de ellos en el aula como estudiantes universitarios.

Nos vamos como para el segundo eje. Cuando nace la ley de Educación Sexual Integral y después se crea el programa, ¿estabas ya dando el programa de Psicología mientras duró el debate, la discusión y la aprobación? Primero eso y después ¿qué sensaciones y emociones te generó a vos la aprobación de ese proyecto de ley?

Bueno en realidad yo iría un poquito más atrás todavía. Porque yo vengo trabajando temas que luego la ley autoriza, prevé y fomenta y sensibiliza mucho más, yo venía trabajando hace muchísimos años desde el 92 más o menos con cuestiones de sexualidad. En ese momento estaba ubicada en lo que sería la sexualidad adolescente. A mí me parece que había que ampliar el tema más a los afectos, el tema del cariño, el tema del amor, de esas cuestiones ampliarlo un poco más. Así que vine siguiendo casi todo el debate de la Educación Sexual, primero porque me parece que está bien que exista una ley por un lado y por otro lado que es derecho del estudiante que la información pueda llegar a ellos, eso es importante, y me parece también interesante eso de la formación de los profesores y profesoras en educación sexual que eso para mí es la gran vacancia porque la ley abre un montón de posibilidades en la escuela media, pero eso no quiere decir necesariamente que sea propia. El Instituto de Formación, la formación, los profesores, las instituciones, el estado, como que es decir la ley no te garantiza que exista y vos te puedas apropiarse de esas cuestiones. Por eso a mí me resultó una gratificación particular que la ley exista. Lo que sí está claro que con la ley no alcanzaría, hay que seguir un poco más. Alguna vez yo escuchaba a las militantes feministas que hay que militar más la ley. Yo estoy de acuerdo con eso yo creo que la milito. Uno la milita, en el caso mío, en los espacios que yo me muevo, que es en la escuela secundaria por un lado y en el caso de la universidad. Por eso hemos hecho un gran paso que es la de instalar la discusión, no importa que eso lleve más de diez años. Yo creo que el tema del tiempo yo no lo mediría como una cuestión importante, lo que es interesante es que la instauración de la ley existe y habrá que seguir trabajando de cómo repensar porque fijate vos que desde que se sancionó y se aplicó, por ejemplo, yo me acuerdo algo exquisito que para mí yo encontré fueron materiales de

educación sexual tenían una mirada súper linda porque habría por primera vez la discusión más la familia. Ese material de la familia que nunca antes se había podido trabajar, una ley estaba abriendo la posibilidad de poder seguir trabajando la escuela con la familia, los adolescentes con la familia, los niños y niños con la familia, digamos, abriendo espacios de discusión para pensar las prácticas de cuidado y de crianza, no es poca cosa. Más todas las otras discusiones que fueron apareciendo. Fíjate vos la ley se abre y al poco tiempo aparecen los movimientos feministas, la onda verde. Al poco tiempo el anuncio que es una desgracia la gran cantidad de femicidios, va a pasar todos los días. Cómo la ley va poniendo al descubierto, va como sacando la máscara a un montón de prácticas conservadoras, machistas que las teníamos como naturalizadas. Yo digo para mí el gran logro de la ley es haber hecho caer como una máscara, un telón, donde pone en evidencia que ya no hay prácticas que uno tiene que ir sosteniendo, al contrario, en todo caso cuestionarlas y pensar algún tipo de propuestas ya sea de sensibilización y de abordaje y ahí creo que la escuela y la docencia son los mejores espacios para poder trabajar.

Y sentiste la necesidad una vez sancionada la ley, bueno un poco me lo estás respondiendo, de cambiar algo fuertemente de lo que era tu asignatura Psicología o con los otros nombres que mencionabas...

Yo en realidad fui trayendo cosas desde la ESI a las clases, tanto en el secundario como en la universidad. Lo que pasa que también, fijate vos, al mismo tiempo, cuando la ley aparece, los canales como Canal Encuentro empiezan a producir materiales. Canal Encuentro y yo tenía gran cantidad de revistas de Página 12, porque yo venía comprando cosas de feminismo antes de los '90, venía como leyendo. A mí me parece que la producción de materiales que difunde fue ayudando mucho más al campo educativo. Hoy por supuesto quizás la gente lee menos en textos pero si hay mucho material en Youtube que sensibiliza y ayuda y mejora a poder trabajar y aportar a las cátedras. Hay mucho material como para aquel que inicia la discusión o hay mucho material para aquel que ya ha estudiado y le interesa mucho más la profundización.

Lo que si yo creo que está bueno ahora es el material audiovisual para llegar a los estudiantes, viste esos videítos que duran un minuto, bueno como en este caso como estas estudiando una imagen. No tuviste que proyectar la peli...

No, no, porque además tenía un fragmento de la película para mostrarles, simplemente era el viaje entre (...) y Lolita donde él tiene una mirada muy particular. En el viaje el descubre que tiene lolas, que transpira, que ya ha dejado de ser niña, digamos como que esa imagen era un poco de lo que yo quería proyectar que es lo que uno podría ir pensando ¿no? que por otro lado también es una cuestión que lo discutimos el último encuentro, hago un paréntesis, que por ahí la pubertad es la época como que todo el mundo no quiere recordar, porque es casualmente el pasaje de un estado a otro y el cambio del cuerpo que más conmoción produce.

Pasa con la adolescencia y la adultez.

Claro, también pasa pero tenés los elementos de reflexión que cuando tenías 11-12 años. Ahí es todo un trágico.

Y volviendo al tema de la pregunta que me hacías yo por ejemplo me parece que hay cosas bellísimas hechas para niños, en la prevención, digo, las políticas nuevas que hay para trabajar en los 45 días en los Jardines Maternales para detectar si un niño tiene signos de abuso, tiene signos de violencia. Cómo la articulación entre la medicina pediátrica, la mirada de la pediatría, el campo de las políticas públicas con la educación cómo va trabajando desde los primeros años. Este trabajo de sensibilización para mí está fantástico. Digo, fantástico en el sentido de la enunciación, en la práctica cuesta trabajar con los maestros, con profesoras, eso es otra tarea, bueno..

Si lo mismo en la consonancia en el trabajo con profesionales de la salud que a veces en algunas experiencias hemos preguntado cómo se aborda una situación de abuso y lo metíamos dentro de las aulas ¿no? y el protocolo te permite a vos trabajar con docentes, con alguien de justicia si hay que denunciar y con personal de la salud. Para hablar de una unidad unificadora ahí se complica bastante.

Bueno, pero fijate vos, a mí me pasó ahora que a principio de año hice un comentario en el terciario en lo de ser docente y eso justo teníamos del año pasado, cerramos el año en La Pampa muy sensiblemente con el caso Lucio, muy sensible a todos nosotros, entonces comienza la cursada del terciario el primer tema que aparece es éste, todo el mundo quedó muy sensible, llorando todo el tiempo y empezamos también con esa cuestión y yo me acuerdo que me llamó mucho la atención las estudiantes, algunas son estudiantes que terminaron el secundario el año pasado, son adolescentes, otras son madres amas de casa, otras son parejas o lo que fuesen y apareció un odio hacia las pautas de crianza. Yo las leí exactamente más que un odio a eso era un odio a las lesbianas. Entonces en un momento les dije, ¿por qué no lo dicen claramente? Digámoslo claramente. El enojo de ustedes no es la crianza es de una mujer que crió ese hijo o estaba con ese hijo pero en este caso son las lesbianas. Apareció como una cosa de odio y reconstruyendo lo que decían las redes sociales, matarlas.

Claro, la lesbofobia presente....

Claro, entonces fijate como aparece un ejemplo que va por fuera en la clase el enojo y la necesidad de tener que abordar porque en el fondo lo que se está diciendo, que están anunciando este es un tema que hay que trabajarlo, hay que deconstruirlo y hay que reconstruirlo. Cuesta un montón.

Sí. y yo creo que ese caso, no sé lo que vos pensás, pero ese caso pone en tensión la ausencia que hay en las tareas de cuidado porque nadie, digo, Lucio no estuvo nunca a cargo de su papá biológico. Estuvo a cargo de sus abuelos, a cargo de uno de sus tíos pero sin embargo prima...

Si, las adultas y los adultos responsables que tendrían que haber acompañado la crianza, aparecen desaparecidos.

Claro, si, sí. Yo en relación a esto en las escuelas no sé si has andado, la lesbofobia fue lo que primó y además yo creo que una carga simbólica del activismo de estas dos personas que están sentenciadas digo, porque aparecían... no aparecían en la foto de ella sino con la bandera y una marcha, con un pañuelo, con un distintivo...

Y yo lo que les decía a mis estudiantes que también pensáramos quien se benefició de todo esto. Fue el padre y el abuelo. Esa mirada también habría que traerla.

En simultáneo con Lucio, además yo en algunas escuelas lo que trabajé fue que simultáneo con Lucio en el mismo momento que asesinaron a Lucio en Neuquén un papá biológico asesina a un niño de dos años y no sabemos nada...

Si, quedó como entre tapado.

Bueno, en relación al trabajo acá en la universidad te quería hacer una pregunta en relación a la cátedra extracurricular de Educación Sexual Integral si conoces cuáles son algunas de las acciones que se llevan a cabo, si en algún momento pudiste trabajar en conjunto en algunas acciones o te imaginas que podrías trabajar en un futuro...

Mirá, la cátedra la conozco porque desde su creación he estado acompañando, hay años que he acompañado mucho más con presencialidad pero estos últimos años ha sido más de acompañar... he ido al ciclo de cine, voy al ciclo de cine, me gusta mucho, se presentan en las actividades, me gusta que jueguen con dos películas, una corta y una larga, digamos como tener esa posibilidad, a veces me he quedado más al debate, otras veces no he tenido tiempo de quedarme, pero bueno, si acompaño a la cátedra, creo que es importante creo que es importante que la cátedra exista en el ámbito de la universidad para toda la Facultad no importa si es profesorado o no profesorado, por la interacción que puedan aparecer son importantes.. ¿cuál es la pregunta que me hacías ahí?

Si pensás en alguna acción en particular desde Psicología en este caso con la cátedra...

Hace dos semanas atrás tuvimos el pedido de la Secretaría Académica que las estudiantes y los estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas van a dar un taller que dictó la Cátedra. Y ahí había cuestiones para resolver, a mí no me gustó como se resolvió que es que yo le planteo a la gente de la conducción que yo doy la materia para dos facultades para Humanas y para Exactas y se me dijo desde la Secretaría Académica que las actividades son para asistentes de Humanas. Entonces yo les dije bueno, si pensamos una educación integral para todos no estaríamos haciendo una suerte de excepción, así que ese día los estudiantes y estudiantas de Humanas tuvieron su taller de Educación Sexual, ahí la jefa de práctica acompañó, yo me quedé con las alumnas de Exactas y Naturales repasando las categorías que habíamos tratado anteriormente. Bueno este sería un buen ejemplo para decir que no siempre se integra. Que a veces la expresión de deseo es para ir todos a las actividades de sensibilización que la cátedra tiene con los estudiantes de Exactas, ellos me han hecho el reclamo ¿cuándo vamos a tener nosotros el taller?

En realidad si uno piensa en una educación democrática e igualitaria no tendrías que hacer diferencias. Y si yo hubiera tenido que dictar el taller los hubiera invitado. Porque me parece que lo más importante es eso. O sea, es una charla para todos. No para una facultad y no para la otra pero bueno, supongo que también son las cosas que también la facultad tendrá que ir... digo, no se elige no pensar, también son diferentes gestiones, son diferentes intereses...

Bueno dentro de las planificaciones de tus clases me interesaría saber si se abordan temas en relación al racismo, la nacionalidad, la religión, la clase, la etnia, la identidad, cuerpo, la alimentación, globalización, capitalismo y si te has encontrado, bueno un poco también me lo respondiste hace un rato, si te has encontrado específicamente con algunas situaciones de estas, algunas dimensiones de trabajo que sean tus propios estudiantes que te lo planteen al trabajar.

Capaz lo haga un poco mezclado por ir pensando un poco lo que hay. En la última presencialidad tuvimos un estudiante cubano estudiando Geografía un chico muy entusiasmado en Geografía no se a que diablos vino a La Pampa pero estaba acá y el me ofreció, me propuso en un momento, ver una película cubana que se llama Conducta. ¿No la conoces?

No.

Yo la había visto en años anteriores en un circuito de jueves de cine, son un par de chicos y chicas que tienen clases con la maestra, la maestra se enferma, se enferma la pareja, y tiene que ir a cuidar a los nietos o a los hijos. Entonces viene una maestra nueva, y todas las relaciones que se producen con la maestra nueva, es nueva pero les cuesta rescindir de la maestra anterior. Es una película que trabaja todo el tema de la pobreza, la cuestión central de Cuba, la migración y todo eso. Entonces la vimos, la copiamos en los pendraí cada uno la veía y un día nos encontramos para hablar sobre la película. Si yo suelo atender a los pedidos de los estudiantes y tengo que pensar en qué momento traigo esa discusión para poderla tratar. No siempre el pedido es con el tema que estás trabajando. A veces voy haciendo lugar en el momento de la clase y otras veces voy viendo en qué momento cuando puedo hago ahí la articulación. Sé que tenemos un estudiante porque me lo dijo la profe los otros días que es mexicana, hay una estudiante que estudia Letras que es mexicana. Pero nunca se ha anunciado ni ha hecho una pregunta en lo teórico y tampoco puedo andar preguntando quien es la mexicana que anda por acá porque no sería justo. Hemos hablado de los ritos de iniciación de diferentes culturas, yo pensé que podría decir algo pero no lo hizo. Tampoco sé si va a la clase. La profe me dijo simplemente que era muy colaboradora. Si yo siempre tengo en cuenta la propuesta de los estudiantes, principalmente me dicen que mire tal película porque saben que me gusta mucho el cine me sugieren que vea tal película, tal serie, yo voy tratando de hacerlo.

Y como para ir terminando, dos o tres preguntas más muy cortitas. Yo lo que veo es, tanto en las escuelas secundarias como en la Universidad, en las materias que andamos de la Formación Docente, cómo ya hace un tiempo una movilización o unas dudas o te traen el tema a la mesa de qué implica la sexualidad, qué es la identidad de género, qué es la expresión de género, qué es la orientación sexual y como ciertas confusiones digamos o si no como en la búsqueda de definiciones. Mi pregunta era si transitas esa pregunta también en los ámbitos donde andas y qué son esas cuatro categorías teóricas para vos.

En general yo creo que hay como de todo un poco. Hay estudiantes que quiere saber algo te lo pregunta y te dice vos me puedes decir bien que es la identidad de género pero no lo hace frente a todos en general.

He tenido estudiantes que me dicen bueno yo no entiendo lo que significa esto. Te doy un ejemplo más claro. Yo siempre suelo trabajar con un texto clásico

que trabaja las tres adolescencias, por la adolescencia inicial por la pubertad; la adolescencia media por la identidad y la adolescencia final por la salida al mundo digamos, elección o el producto de un oficio. Entonces cuando llegamos a la identidad, a la adolescencia media y preguntan por la identidad yo suelo traer como algunos ejemplos, yo siempre hago lo clásico como para después dejar abierto... yo tengo por ejemplo varias fotocopias o fotos de diarios íntimos. Entonces la chica dice hoy es mi día tal, fui a la escuela me encontré con fulano de tal, me gustan los dos, no se cual me gusta más, tengo que elegir a uno y bueno charlamos sobre lo que significa eso. Y varios años atrás he recibido mail de estudiantes, sobre todo varones que comenzaron una vida sexual con varones y ahora se han dado cuenta que no les gusta y les gustan las chicas, entonces yo les digo que no se puede hablar de una identidad definida, sobre todo de una identidad que se elige, sino que se va construyendo, se va organizando, se va ordenando. Bueno todo eso lleva mucho tiempo porque no es que la conformación genital te asigne un género o una identidad inclusive ¿cómo deconstruis todo eso? Por eso me parece que lo interesante que podría aportar el campo de la Psicología a esta discusión, por lo menos yo lo entiendo de esta manera, es que cada uno va ir haciendo un camino distinto, pero en ese camino hay que ser genuino y tratar de encontrar la pregunta y la respuesta de lo que le pasa a uno, no buscar afuera la respuesta. Porque el otro te va a poder indicar si tiene que ver con tu identidad o tiene que ver con tu elección pero no es la experiencia que él tiene. Porque todo lo que vamos a hablar será de una experiencia exterior solamente el sujeto que lo está viviendo lo va a poder entender, por eso yo siempre le digo a mis estudiantes no pregunten quien son porque al preguntarles quien son le están preguntando la identidad, sos varón, sos mujer, sos esto. Me parece que una persona es una persona, un sujeto entonces cada uno va a ir como construyendo su identidad y hasta donde diga es hasta donde él pueda irse indagando, no hay necesidad de ir preguntándole. Por supuesto la experiencia actual es una experiencia más rica, no me cabe la menor duda, digo porque uno viene de donde había dos opciones o te indicaban dos opciones, vos querías una tercera pero había dos opciones, te acomodabas ahí, sino tenías que irte para hacer la tercera experiencia. Hoy me parece que está mucho más rico el campo de aplicación de identidades porque te va a permitir a discernir como en la búsqueda de esa construcción. No hay un mandato social exigido para los géneros, salvo que vengas de familias muy tradicionales porque si no me parece que hay un interjuego en lo que vos querés y yo creo que el otro día charlamos que a mí me pareció re interesante al revés. Lo que le pasó a la mamá de Loana. Ella en realidad para la película se ve un poco mejor ahora pero yo que he escuchado mucho a las madres, a Gabriela Mansilla, cuando Gabriela decía en realidad la que tuve que hacer el cambio fui yo la que tuve que sacarme las categorías viejas, tratar de ver lo que decía mi hija, y entender lo que me decía mi hija, porque ahí creo está lo interesante porque yo tengo que dejar, suspender lo que los otros piensan para tratar de entender lo que está pasando.

En ese sentido está bueno porque viste porque ellas dicen que el primero que entendió el proceso en este caso de Loana fue su hermano, su propio hermano, y a mí me hace acordar a una de las visitas que hemos tenido de Susy(....) de leerla un poco a la Susy escucharla en sus poesías

cantadas digamos que cuánto de lo adulto, del adultocentrismo ponemos en esas infancias que ya formateamos porque no tuvo ningún problema el hermano de Loana decirle a Loana digamos, y luego está la escuela, está la familia, los profesionales de la salud que acompañaron pero digo, cuánto hay ahí en las infancias que nosotros formateamos.

Para mí todo ese trabajo hay que hacerlo con docentes ya sea en Educación Inicial, en Educación Primaria y en Educación Secundaria porque mucho peso de esto está puesto y creo que se juega con sostenes de mucho malestar después en los sujetos excepto en chicos, chicas y chiques que uno ve que no se por ejemplo yo ahora estoy leyendo unos artículos que me impresionan mucho en esto de buscarse patologías. Necesitan incluirse en alguna patología para ser. Yo digo ya cuesta un montón preguntarse ¿qué quiero ser? Y encima la categoría se las dan los adultos pero ahora son los mismos jóvenes que están buscando categorías. Bueno yo digo vayan siendo y después vamos viendo que es lo que sale. Porque también el mundo de los adultos necesita, me parece a mí, esto que te designen, te digan y que te indiquen ¿no? y creo que sobre esto hay que trabajar mucho. Creo que muchos profes acompañan la identidad, el trabajo de la reconstrucción de la identidad, a veces con silencios, a veces apuntalando pero bueno habría que trabajar más con los docentes y el acompañamiento me parece.

Y por último ¿vos crees que la Universidad educa a los cuerpos? Y qué sexualidades sostenemos acá.

Y si uno tuviera una mirada muy muy Foucault sigue siendo una reproducción de los dos géneros. Como que las normativas van planteando como desatar un poco el cinto digamos, pero digo que la Universidad sigue teniendo estas cosas muy binaristas. Yo he visto no se suponte vos yo estuve en todo el proceso en el Colegio de la Universidad con el tema del cambio de la identidad, yo recuerdo perfectamente que con la identidad de género, todo el tema de cómo trabajar la normativa del cambio de nombre de las personas acá en los registros. Y hubo como un acuerdo rápido, pero ese acuerdo es administrativo, eso no quiere decir que después en la práctica vos tengas un espacio para... digo, recién hace dos años que tenemos dos baños mixtos, esa normativa hasta los baños mixtos pasó un montonazo

El de acá, no allá

El de acá delante de los ascensores no tiene identidad de género

Yo no sabía, pero el otro día fui al baño allá en el fondo

Sí, es para chicas y para chicos

Y el del medio de discapacitados.

Ah claro tenés razón. Sí, sí. Por eso digo en cada normativa se dan esas cuestiones.

Una cosa que me quedé pensando de la pregunta anterior que me hacías que tiene que ver con la deconstrucción y toda esta cuestión, si bien la Psicología... esto es una crítica que yo hago, un comentario en un lugar más que crítica, a la Psicología le ha costado un montón la deconstrucción. Yo creo que hay mucho más trabajo que en otras áreas del Campo de la Educación que en el campo de la Psicología. Por qué? Porque como que las categorías cuestan un montón revisarlas, hay mucha cosa más tradicional. Por ejemplo el otro día vi, la primera vez que veía una psicóloga con identidad de género y en el campo psi años anteriores era imposible que hubiera. Yo digo qué bueno que esta

persona se ha formado en las problemáticas tiene una formación de postgrado en eso, está como pensando la posibilidad del trabajo con otras identidades.

¿Algo más que quieras agregar?

No.