

2023-06-08

## Educación sexual integral y formación docente universitaria argentina, el caso de la carrera de letras

Soledad Agustina Malnis Lauro  
*Universidad de Buenos Aires*, malnis.soledad@gmail.com

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Malnis Lauro, S. A.. (2023). Educación sexual integral y formación docente universitaria argentina, el caso de la carrera de letras. *Actualidades Pedagógicas*, (79),. doi:<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.3>

This Artículo de investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).



<https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.3>

# Educación sexual integral y formación docente universitaria argentina, el caso de la carrera de letras

*Soledad Agostina Malnis Lauro*

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad de Buenos Aires



*Resumen:* El artículo presenta resultados parciales de una investigación en torno a la formación docente en educación sexual integral, que retoma tres momentos del trabajo en una unidad académica de una universidad pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Primero, se analizan datos cuantitativos de una encuesta administrada a lxs futurxs profesorxs de letras; luego, se retoma información cuanti y cualitativa obtenida de los programas de esa carrera; después, se consideran entrevistas en profundidad realizadas a docentes de una instancia curricular en la que hemos abordado un trabajo conjunto. Finalmente, se esbozan algunas ideas sobre los alcances de la ESI.

*Palabras clave:* Comprehensive sex education; literature; teacher training; university; curriculum.

29



Recibido: 29 de julio de 2021

Aprobado: 17 de agosto de 2022

Publicación final: 31 de agosto de 2023

---

Cómo citar este artículo Malnis Lauro, S. A. (2023). Educación sexual integral y formación docente universitaria argentina, el caso de la carrera de letras. *Actualidades Pedagógicas*, (79), e1602. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss79.3>



*Comprehensive Sexual Education and Argentine  
University Teacher Training: the Case of Literature*

*Abstract:* The article presents partial results of a research on teacher training in Comprehensive Sexual Education, taking up three moments of work in an academic unit of a public university in Buenos Aires City. First, it analyzes quantitative data from a survey administered to future teachers of Literature; then, it takes up quantitative and qualitative information obtained from the programs of that career and, later, it considers depth interviews carried out with teachers of a curricular instance in which we have approached a joint work. Finally, it outlines some ideas about the scopes of CSE.

*Keywords:* comprehensive sex education, literature, teacher training, university, curriculum



## **Introducción**

En 2006, se sancionó en Argentina la Ley n° 26 150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI), como resultado de la movilización de diferentes grupos activistas, de la negociación y el debate parlamentario, y de una importante voluntad política, así como otros antecedentes (Morgade, 2016). Así, la educación sexual integral (ESI) pasó a constituirse en derecho de todxs lxs niñxs, adolescentes y jóvenes que asisten a las escuelas del territorio nacional, de gestión pública y privada, de nivel inicial, primario y secundario.

Siguiendo a Jesica Báez (2021), a este giro político que ubica a lxs estudiantes como sujetxs de derecho de la ESI, se suma uno epistemológico que redefine la educación sexual en tanto que integral como aquella “que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”. En esta línea, el PNEI buscó establecer esta integralidad como un enfoque que considera la perspectiva de género, el ejercicio de los derechos, la valoración de la diversidad, la afectividad y las emociones, y el cuidado de unx mismx y de lxs otrxs. Se añade además un giro pedagógico que propone a la ESI no solo como espacio educativo específico, sino también transversalmente, en términos curriculares explícitos, implícitos e institucionales; esto es, que se repiensen sus formas de organización y funcionamiento. Sin embargo, la ESI no fue implementada de igual modo en todas las jurisdicciones e instituciones, no solo en lo que concierne a la educación obligatoria.

En lo que a formación docente refiere, el espacio destinado a la ESI fue abriéndose lentamente en los institutos superiores de formación docente de la CABA con la reforma curricular de 2014, mientras que en otros lugares quedó reducido a propuestas de los espacios de definición institucional. En las universidades, debido a la autonomía académica, el artículo 4° de la Ley n° 26 150 inscribe las acciones que promueva el PNEI “desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria”, dejándolas por fuera de su plan

de acción, de forma tal que el abordaje de la ESI implica una decisión político-académica.

Desde este punto de partida, el artículo presenta resultados parciales de una investigación llevada a cabo por nuestro equipo en torno a la ESI y la formación docente, cuyos objetivos generales fueron mapear y describir propuestas formativas en CABA para profesorxs en Letras, y analizar los modos en que se producen y enseñan contenidos de ESI en alguna de ellas, acompañando una experiencia de transversalización de la perspectiva de género.

## Metodología

La investigación en la que se enmarcan los resultados presentados se apoya en un diseño flexible que se delineó en cuatro momentos. El primero consistió en el mapeo de propuestas formativas de profesorados en letras en CABA y la descripción de sus planes de estudio. Sobre ese recorrido, se focalizó en la experiencia de la carrera de profesorado en letras de una universidad pública, que consta de 30 instancias curriculares, solo dos para la formación docente —además de formación en idiomas—. En un segundo y tercer momentos, para analizar la propuesta pedagógica e identificar las instancias curriculares que abordarán la ESI, se construyeron y procesaron datos cuantitativos. En 2017, se administró una encuesta en instancias de clase de una materia final y anual obligatoria, a lxs 53 estudiantes allí presentes —censal para una cohorte—. En 2019, se indagó por los programas de las materias dependientes de la coordinación del departamento de la carrera, del ciclo de grado general, trayecto que compromete a todxs lxs estudiantes del profesorado —y a lxs de la licenciatura—, y está conformado por el cursado de siete instancias curriculares, tres corresponden a materias obligatorias y cuatro son electivas (entre conjuntos preestablecidos). De modo que se analizaron 22 programas elaborados por sus respectivos equipos de cátedra, correspondientes a 16 materias ofrecidas por el plan de estudios: once, de cátedra única, y cinco, con dos o tres propuestas alternativas para su dictado. Resultado de este proceso, se desplegó un cuarto momento de investigación-acción participativa, que estuvo centrado en encarar colaborativa y conjuntamente la propuesta pedagógica de una materia inicial de la carrera, cuyo equipo de cátedra estaba interesado en abordar cuestiones vinculadas a la ESI.

En ese sentido, antes del inicio del ciclo se realizó una entrevista<sup>1</sup> semiestructurada en profundidad a unx profesorx a cargo de la materia (E1), para ahondar nuestro conocimiento sobre la propuesta curricular, los posibles abordajes de cuestiones vinculadas a la ESI y los aportes de nuestro equipo. Luego de una primera reconfiguración del programa, se acompañó el desarrollo del curso en diferentes espacios. Al finalizar la cursada, realizamos otras dos entrevistas semiestructuradas en profundidad a dos docentes (E2 y E3) con aulas a cargo, a modo de recapitulación del camino recorrido. En este último momento el muestreo fue teórico y el análisis se nutrió de la tradición originada en la teoría fundamentada crítica.

## Las voces de lxs estudiantes

Una instancia de la investigación se centró en indagar las consideraciones de lxs estudiantes sobre su formación en ESI a través de una encuesta. En este trabajo abordaremos solo tres grupos de preguntas respondidas por 53 estudiantes, que presentan las siguientes características generales:

33

**Tabla 1.** Características generales de lxs estudiantes

| Sexo/<br>género | Porcentaje | Edad (en<br>años) | Porcen<br>taje | Cantidad de materias<br>cursadas/aprobadas<br>hasta el momento | Porcentaje |
|-----------------|------------|-------------------|----------------|--|------------|
| Femenino        | 79,2 %     | 20 y 29           | 78,8 %         | 12 y 15  | 35,6 %     |
| Masculino       | 15,1 %     | 30 y 39           | 15,4 %         | 16 y 20  | 31,1 %     |
| Ns/Nc           | 5,7 %      | 40 y 59           | 5,8 %          | 21 y 30  | 33,3 %     |
| Total           | 100 %      | Total             | 100 %          | Total  | 100 %      |

En relación con los ítems más específicos, un primer grupo de preguntas del cuestionario indagó sobre la presencia, o ausencia, de abordajes *explícitos*—esto es, con cierto grado de formalidad— de temas vinculados a “cuestiones relativas a sexualidad, relaciones de género, desigualdades, cuerpos sexuados, derechos, feminismos, otros”. En este sentido, el 62,3 % identificó haber abordado estas temáticas explícitamente. Esto significa

<sup>1</sup> Lxs entrevistadxs fueron informadxs y acordaron realizar las entrevistas en el marco de la investigación. Se decidió mantener su anonimato.

que casi el 40 % de lxs futurxs docentes han identificado no haber recibido formación explícita sobre temáticas vinculadas a la ESI a lo largo de su carrera, siendo un derecho que deberían implementar.

También se indagó cuáles fueron aquellos espacios en los que se recordaba haber abordado explícitamente estos temas y se los reconfiguró en términos de cantidades, obteniéndose los siguientes resultados:

**Tabla 2.** Cantidad de materias que abordaron explícitamente temas vinculados a la ESI

| Cantidad de materias que abordaron explícitamente temas vinculados a la ESI | Porcentaje |
|---|------------|
| 1   | 35,5 %     |
| 2   | 22,6 %     |
| 3   | 32,3 %     |
| 4   | 6,5 %      |
| 5   | 3,2 %      |
| Total   | 100 %      |

34

Considerando el rango de materias cursadas por lxs encuestadxs (entre 12 y 30), se observa que casi el 90 % de lxs estudiantes que sí identificaron haber abordado temáticas vinculadas a la ESI lo hizo en menos del 25 % de las materias cursadas, incluso ya habiendo recorrido casi la mitad de la carrera.

Al indagar sobre los temas abordados en esos espacios, se propuso la siguiente lista preestablecida, con posibilidad de elección múltiple:

- Feminismo(s) / historia del feminismo
- Violencia de género
- Diversidad / disidencias / movimiento LGTB / teoría *queer*
- División sexual del trabajo / precarización / brecha salarial
- Cuerpos sexuados / corporalidades
- Patriarcado / desigualdades
- Otros (lo que en esta oportunidad aconteció en cinco casos).

El tema más referido fue *cuerpos sexuados / corporalidades*, por un 87,9 % —lo que coincide con el análisis de los programas, como se verá

posteriormente—, el siguiente fue *patriarcado / desigualdades*, con el 72,7 %. El tema menos indicado fue *división sexual del trabajo / precarización / brecha salarial*, con un 24,2 % de referencias.

Otro grupo de preguntas indagó acerca de la presencia, o ausencia, de abordajes indirectos; es decir, en aspectos más implícitos de las cursadas, que igualmente contribuyen a la formación en las diversas instancias de temas vinculados a la ESI. El 60,4 % de lxs estudiantes identificó haber trabajado estas temáticas indirectamente, sin observarse una diferencia significativa respecto del abordaje explícito. Sin embargo, en relación con la cantidad de instancias identificadas puede notarse que disminuye fuertemente:

**Tabla 3.** Cantidad de materias que abordaron indirectamente temas vinculados a la ESI

| Cantidad de materias que abordaron indirectamente temas vinculados a la ESI | Porcentaje |
|---|------------|
| 1   | 48,3 %     |
| 2   | 31 %       |
| 3   | 20,7 %     |
| Total   | 100 %      |

Al indagar sobre los temas abordados, se propuso la misma lista —y solo en tres casos se indicó *otro* tema—. El 68,7 % nuevamente refirió haber trabajado *cuerpos sexuados / corporalidades*, y el 66,6 % *patriarcado / desigualdades*. El tema menos indicado fue *diversidad / disidencias / movimiento LGTB / teoría queer*, con un 15,6 %.

Estos resultados invitan a preguntarse sobre el currículum oculto (da Silva, 1999), esos abordajes indirectos y el rol docente en ellos. Un análisis posible en esta línea se vincula al concepto de *mediación docente*, que propone Valeria Sardi (2019b), referido a “cómo intervenimos didácticamente en la práctica, qué decisiones didácticas tomamos en relación con el abordaje de los saberes específicos en los contextos de la práctica y teniendo en cuenta lxs sujetxs con lxs que trabajamos” (p. 86). Desde esta arista, la autora sugiere repensar la didáctica de la lengua y la literatura, reconfigurándola de tal modo que

priorice la problematización de la mediación docente en tanto intervención en terreno que atienda a la complejidad de los contextos, los sujetos y los conocimientos teniendo en cuenta su composición sexuada y genérica, y que apueste a la revisión y reflexión en torno a las creencias sexistas y al lugar subalterno asignado histórica y culturalmente a las mujeres y las minorías sexuales. (2017, p. 20)

Aunque abordado a partir del “análisis de los modelos de mediación didáctica en terreno en la formación docente” (Sardi y Andino, 2018, p. 84) en escuelas de nivel secundario, este concepto invita a reflexionar también sobre las maneras en que lxs docentes intervienen pedagógicamente en las aulas universitarias. ¿Se observan allí “mediaciones docentes generizadas”, en las que se “contemple las identidades diversas, los modos de apropiación sesgados por la dimensión sexogenérica, los modos en que lxs jóvenes ‘hacen género’ (Molina, 2013) en las aulas” que “se traman, también, con los procesos de aprendizaje de la disciplina, con los modos en que lxs jóvenes se apropian de los saberes específicos de la lengua y la literatura” (Sardi, 2019b, p. 86)?, ¿se encontrarán generizados los saberes de las instancias identificadas?, ¿se trabajará conmocionando epistemológicamente los conocimientos disciplinares?, ¿se cuestionarán las modalidades de definición del canon literario, pese a no desestabilizarlo?, ¿se desnaturalizarán mitos, creencias, prejuicios?, ¿serán estas diferentes formas de atender a los conocimientos las que se experimentan en menor cantidad de espacios de la formación? Algunos de estos aspectos serán retomados luego.

Un tercer grupo de ítems del cuestionario indagó acerca de la presencia, o ausencia, de abordajes de conversaciones informales sobre temas vinculados a la ESI; esto es, en espacios menos estructurados de las cursadas. En este sentido, el 66 % de lxs estudiantes identificó haber abordado estas temáticas en conversaciones informales. Aunque este resultado tampoco ofrece diferencias significativas respecto al abordaje explícito o indirecto, aquí también parece acontecer una disminución de la cantidad de instancias identificadas:

**Tabla 4.** Cantidad de materias en las que fueron desplegadas conversaciones informales sobre temas vinculados a la ESI

| Cantidad de materias en las que fueron desplegadas conversaciones informales sobre temas vinculados a la ESI | Porcentaje |
|--|------------|
| 1  | 59,1 %     |
| 2  | 18,2 %     |
| 3  | 22,7 %     |
| Total  | 100 %      |

Sobre la misma lista propuesta de temas abordados, en esas conversaciones se observó un viraje: el tema *cuerpos sexuados / corporalidades* no se ubicó más como el preponderante y, si bien el 80,6 % refirió nuevamente *patriarcado / desigualdades*, en segundo lugar se ubicó, con casi el 70 %, *violencia de género*. Nuevamente, el tema menos referido, con un 33,3 %, fue *diversidad / disidencias / movimiento LGTB / teoría queer*.

El análisis de los datos permite notar que, aunque el porcentaje de estudiantes que vivenciaron abordajes de temáticas vinculadas con la ESI en su formación no difiere sustancialmente al considerar su nivel de formalización, se presentaron diferencias en torno a la cantidad de instancias que lo hacen. Podría hipotetizarse que hay una tendencia a la disminución de la cantidad de instancias curriculares recorridas por el estudiantado que abordan temáticas vinculadas a la ESI, a menor nivel de formalización de esas temáticas. A su vez, invita a profundizar en las aulas universitarias a partir de un aspecto vincular, comunicacional, en términos de la relación pedagógica. ¿Se habilita a sostener conversaciones, intercambiar la palabra, generar comunicaciones recíprocas?, ¿cómo está operando la tradición de una institución universitaria academicista, enciclopedista, bancaria en esta dimensión vincular, en este aspecto relacional del vínculo pedagógico?, ¿podría ser que la informalidad del diálogo habilitara a conversar sobre otros temas no tan legitimados en el marco de una programación curricular o del despliegue de una clase de letras? Entonces, ¿qué se habilita a ser mencionado y qué no, en el contexto del aula disciplinar?, ¿qué temas *pertenecen* a la disciplina y cuáles quedan en sus márgenes?

El alto porcentaje de estudiantes que refirieron *violencia de género* como tema desarrollado en las conversaciones informales que tienen

espacio en las cursadas —en contraposición con el 42,4 % de menciones en los abordajes explícitos, y el 37,5 % en los indirectos— convoca a profundizar las indagaciones en torno a los sentidos en que se enmarcaron esas charlas. ¿Se trataría de debates, discusiones o aportes teóricos desde la disciplina a las diversas manifestaciones de la violencia de género? o ¿fueron referencias contextuales, enmarcadas en las luchas feministas contemporáneas? o, incluso, ¿se debieron a movilizaciones de lxs estudiantes en el marco de situaciones concretas o coyunturales? Resulta crucial mencionarlo, porque la universidad pública también es un espacio esencial para el alojamiento de aquellas situaciones de vulneración de derechos por motivos sexogenéricos de su comunidad educativa, en el marco de su propio funcionamiento. De hecho, en esta línea también cobran sentido la profusa y enhorabuena cantidad de protocolos contra la violencia de género puestos en marcha en diversas universidades nacionales. Se volverá sobre esto luego.

Resta señalar que en 13 instancias curriculares fueron identificados los tres tipos de abordajes, lo que nos invita a seguir indagando en torno a las articulaciones de estas diversas maneras de abordar las temáticas vinculadas a las sexualidades.

38

## La formalidad de los programas

Una primera aproximación a los programas implicó una lectura comprensiva de las propuestas curriculares. En este sentido, en otro trabajo, Báez (2020) refirió que

Ningún programa del corpus analizado nombra de manera directa y clara la educación sexual. Un conjunto muy pequeño sí nombra contenidos que podrían vincularse a ello. Además de ser un número reducido, la ubicación de estos contenidos en los programas es marginal. En otras palabras, se trata de contenidos aislados sin relación con otras secciones del programa. (p. 152)

Salvo, como también menciona la autora, un caso de una propuesta más *osada* que atraviesa el programa considerando los cuerpos como eje de análisis. Luego, una de las líneas de indagación fue en torno a la composición de los equipos de cátedra. Los resultados arrojaron que la proporción general de integrantes mujeres es del 60,8 % y, considerando los cargos,

se observó un 70 % de profesoras, un 63,9 % de jefas de trabajos prácticos y un 61,9 % de auxiliares. En una primera instancia, podría pensarse que las mujeres se encuentran en paridad con sus colegas varones. Sin embargo, también podría advertirse justamente que las docentes mujeres están sobrerrepresentadas, siendo más de la mitad, y este también es un indicador a considerar. Asimismo, la proporción de mujeres aumenta al subir en el escalafón docente —cabe aclarar que no se están considerando las dedicaciones—, contrariamente a la tendencia general que muestran las universidades nacionales al observar los resultados del análisis del anuario 2013 de la SPU presentados por Graciela Morgade (2018). Estas particularidades también nos convocan a indagar este aspecto.

Una hipótesis posible puede encontrarse en línea con la feminización de la docencia, en paralelo a la segregación horizontal (Pautassi, 2007), es decir, a la sobrerrepresentación de las mujeres en profesiones y áreas de estudios menos valoradas científica, cultural y económicamente. En este sentido, Alicia Palermo (2006) refiere que, por ejemplo, desde su creación en 1896, la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires permitió a las maestras matricularse con su título de las Escuelas Normales, y que esto reorientó la matrícula femenina desde las ciencias médicas, un área prioritariamente elegida por las mujeres en los inicios de su excepcional acceso a las universidades. La autora continúa explicando que

al orientar a las mujeres a esos estudios, a la par que les brindó la posibilidad de acceder a la universidad, funcionó como un espacio segregado para ellas, y como una elección acorde con la ‘naturaleza femenina’ (...) una opción ideal para las mujeres, ya que les permitiría estudiar sin necesidad de ejercer la profesión, y mucho menos aun de ganar dinero. (pp. 40-41)

También es relevante agregar que se trata de un proceso similar al ocurrido con el magisterio, con el que “hubo una gran e inusual ‘intuición’ política para detectar el surgimiento de un cierto ‘movimiento femenino’, darle cabida institucional y canalizarlo (...) en la dirección deseada por los grupos dominantes” (Morgade, 1997, p. 69).

Entonces, esta sobrerrepresentación femenina en los equipos de cátedra de la carrera de letras, aunque leve, podría estar dando cuenta de,

por un lado, la histórica feminización de la docencia (Morgade, 1997) y, por otro, de la tradición de feminización de las humanidades (Bello, 2020).

Otra de las líneas trazadas para el análisis de los programas se focalizó en la mención de ciertas palabras consideradas clave en algunos de sus ítems, ya sea la fundamentación, los propósitos y objetivos, o los temas y contenidos. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

**Tabla 5.** Cantidad de menciones de palabras según ítem

| Cantidad de menciones de palabras según ítem | Fundamentos | Propósitos y objetivos | Temas / contenidos | Total |
|--|-------------|------------------------|--------------------|-------|
| Género/s                                     | 1           | 0                      | 3                  | 4     |
| Sexual/es/sexualidad/es                      | 0           | 0                      | 4                  | 4     |
| Feminismo/s/ <i>queer</i>                    | 1           | 0                      | 3                  | 4     |
| Mujer/es                                     | 2           | 0                      | 8                  | 10    |
| Disidencia/diversidad/ trans/ LGBTTTIA+      | 2           | 1                      | 1                  | 4     |
| Cuerpo/s                                     | 18          | 1                      | 25                 | 44    |
| Eros/erotismo/placer/es                      | 0           | 0                      | 2                  | 2     |
| Total  | 24          | 2                      | 46                 | 158   |

En línea con las respuestas de lxs estudiantes, la lectura de los datos muestra una mayor referencia a la idea de *cuerpo/s*, seguida por la de *mujer/es*. La aparición del resto de las palabras no varía significativamente entre sí. Al menos en siete programas no se presenta ninguno de estos términos clave en un sentido relevante para esta investigación.

La palabra *cuerpo/s* es mencionada en los programas de siete cátedras. En relación con los sentidos que adopta, puede observarse que en ocasiones es considerado un tema comprendido por algún género narrativo —Lengua poética: violencias, cuerpos, afectos y deseos— o dentro de una corriente —El cuerpo de Emma Bovary: vectores, en la unidad “Bovarismo y acumulación”— o desde algunx autorx —Las relaciones entre escritura, corporalidad, agenciamientos y dispositivos de subjetivación en las contiendas de Giorgio Agamben, Judith Butler, Félix Guattari y Suely Rolnik— o una referencia sobre una obra —Clarice Lispector. El vía crucis del cuerpo—. Pero también es concebido en tanto objeto agenciable sobre el que se infringe dolor, castigo, tortura, en el que se inscriben ideas (la

modernidad, la tradición), y en cuanto agencia (de movimiento, de arte, de conquista). Como se mencionó, una apuesta más osada lo concibe como una arista para el análisis de diversas expresiones literarias:

Con este programa, proponemos abordar las manifestaciones literarias del siglo XIX, así como ciertos rastros coloniales y ciertas proyecciones de comienzos del XX, a partir de la tensión entre visibilidad e invisibilización de los cuerpos y con el foco puesto en aquellos cuerpos que, parafraseando la expresión de la crítica posfeminista Judith Butler, son ‘cuerpos que no importan’.

Estas interpretaciones permiten leer al cuerpo narrado de diversas maneras y habilitan a avanzar en interrogantes en torno a cómo son concebidos los cuerpos *presentes* en la propuesta de las cátedras, los cuerpos que cursan esas instancias, los cuerpos que ejercen la docencia en ellas. En este sentido, Sardi (2019a) comparte que uno de los descubrimientos que identifica en su trayectoria docente en el nivel secundario fue que “lxs estudiantes lectorxs leían desde otros lugares, involucrándose afectivamente con los textos, poniendo sus propios cuerpos en escena.” (p. 15). ¿En qué medida este aspecto es considerado en las propuestas de estas cátedras y en la formación docente universitaria en letras? ¿Hay espacios y tiempos para estas lecturas en los recorridos académicos de esta formación, para la “intromisión” de los “cuerpos” en el campo de las “mentes”, de esos cuerpos que son carne de la identidad colectiva y subjetiva, de esas singularidades que entrelazan lo social, lo familiar y lo personal, la emocionalidad, la sensibilidad y la racionalidad? ¿Y, para las “escrituras corpóreas”? ¿Cuál es el espacio-tiempo que se otorga al cuerpo escribiente? Al referir a la “dimensión de lo desconocido que tiene la escritura” (p. 39)

Sardi (2019a) sugiere la vivencia de la incomodidad en nuestros cuerpos y la vergüenza. ¿Qué lugar se otorga para el trabajo con los cuerpos en la producción escrita en las propuestas de las cátedras? Sobre este tema se volverá más adelante. Finalmente, ¿cómo se construyen los intercambios lingüísticos entre docentes y estudiantes, si pensamos que la presencialidad de las instancias los enlaza inexorablemente a una existencia corpórea?, ¿qué habilitación tienen esos cuerpos a sostener conversaciones en torno a temáticas vinculadas a la sexualidad?

Retomando la línea de trabajo con las palabras clave, el término *mujer/es* es mencionado en los programas de tres cátedras. La mujer plasmada en los programas a veces es concebida como sujeta, o no, de la escritura de otrxs, por su invisibilización o por su visibilización figurizada, mitificada, idealizada, pero, asimismo, como agente de la escritura.

Considerando cada programa como una propuesta curricular, interesa aquí referir a las fases de cambio curricular desde la lupa de género propuestas por Gloria Bonder (2019) —inspirada en el modelo elaborado por Peggy McIntosh (1983)—. Según la autora, la incorporación de la perspectiva de género al currículum puede observarse en fases: la primera representa el momento de invisibilización de las mujeres; la segunda, una primera instancia de su visibilización en el currículum, pero en la que son incorporadas compensatoriamente, en tanto casos excepcionales; la tercera, se presenta como una oportunidad para profundizar en una crítica al androcentrismo curricular. ¿Qué lugar estará ocupando esta mujer plasmada en los programas?

Entendiendo que la sola mención del término *mujer/es* —o a aquellos otros considerados clave— no es indicativo exclusivo del momento en que se encuentran los programas, se avanzará con otra de las aristas de indagación desarrolladas en este momento de la investigación, en el que se propuso examinar cómo está conformada la bibliografía, tanto obligatoria como complementaria, general y optativa, discriminando entre textos disciplinares y textos pedagógicos. En este sentido, se abordó un total de 1074 textos disciplinares, de 1085 autorxs, y 11 textos pedagógicos, de 16 autorxs, para el caso de la bibliografía obligatoria, y 1197 textos disciplinares, de 1217 autorxs, y 8 textos pedagógicos, de 9 autorxs, para el de la bibliografía complementaria, obteniéndose los siguientes resultados:

**Tabla 6.** Sexo/género de lxs autorxs según tipo de texto y tipo de bibliografía

| Sexo/género de lxs autorxs                                      | Bibliografía obligatoria |                    | Bibliografía optativa |                    |
|---|--------------------------|--------------------|-----------------------|--------------------|
|   | Textos disciplinares     | Textos pedagógicos | Textos disciplinares  | Textos pedagógicos |
| Mujeres   | 25,8 %                   | 75,0 %             | 30,4 %                | 55,56 %            |
| Disidencias   | 0,7 %                    | 0,0 %              | 0,2 %                 | 0,0 %              |
| Textos que abordan temáticas vinculadas a género o sexualidades | 2,58 %                   |                    | 3,07 %                |                    |

Aquí se observa una menor proporción de autoras mujeres, para el caso de textos disciplinares; y una mayor al considerar los pedagógicos en general. Esta diferencia se hace más patente en la bibliografía obligatoria. Asimismo, se identifica la baja incidencia de autorxs reconocidxs públicamente como parte del colectivo LGBTTTTIA+.

Estos resultados evidencian la fuerte invisibilización sufrida por lxs académicxs y escritorxs mujeres y sexualmente disidentes en los espacios de formación profesional, a la vez que permiten avanzar en otras interpretaciones. Por un lado, considerando la jerarquización del material obligatorio por sobre el complementario, general y optativo; su desplazamiento más fuerte en el primero redundaría en dar cuenta del persistente androcentrismo que aún sostienen los programas analizados. Por otro, tomando en cuenta la división entre campo de formación disciplinar y pedagógica —y en línea con el análisis previo sobre el ejercicio de la docencia en la carrera—, se observa una sobrerrepresentación de las mujeres en este último, poniendo en evidencia, una vez más, la feminización del área. Esta línea de análisis puede ser profundizada al cuestionar la subrepresentación del campo pedagógico en el ámbito de la formación docente universitaria desde una perspectiva de género: en relación con la subrepresentación de los textos y de las instancias curriculares para la formación pedagógica (solo dos, de las 30 del plan de estudios), dando cuenta de una desvalorización de áreas feminizadas como la educación.

## **La propuesta de un equipo de cátedra**

En lo que refiere al momento de corte acción-participativa, retomaremos algunas de las cuestiones abordadas en las entrevistas.

## **Las instancias de programación**

En consonancia con la falta de referencia explícita a la ESI observada en los programas, al consultar sobre la relación entre el ámbito universitario, la unidad académica y el espacio particular de la materia que dicta con la Ley de ESI, E2 refirió: “Me pasa que todo es como ‘¡sí!’, pero no mi carrera, digamos”. Y luego de recordar instancias curriculares de otras carreras, proyectos de extensión e investigación sobre ESI, grupos, redes sociales, textos, concluyó: “Pero tiene que ver más con espacios institucionales a

nivel facultad que a nivel carrera, en mi experiencia particular”. En esta línea, E1 compartió a propósito de la propuesta curricular:

La otra cuestión es cómo poner la concepción de ESI (...) porque (...) no es simplemente la perspectiva de género, es una cuestión más integral respecto de la vida pública, la vida política. Entonces en este programa no aparece el término ESI, porque apenas logramos poner textos del año 89 de Butler, (...) hay una resistencia al cambio.

Entonces, resulta interesante indagar cuáles son los sentidos referidos de esa resistencia en el espacio universitario. Continúa explicando E1 que, “la resistencia es, en términos de carrera de la persona, precisamente que si cambiamos el programa no van a poder concursar”. Esta mención pone de manifiesto los entramados que se despliegan entre las lógicas institucionales y las decisiones curriculares en un interjuego de negociaciones y disputas que sobrepasan, pero comprenden los campos epistemológicos disciplinares. Esto evidencia la imbricación entre el aspecto común del conocimiento y el singular de las conformaciones y posicionamientos profesionales, dando cuenta de las maneras en que lo personal se vuelve político, en que las singularidades de las formaciones profesionales se involucran y ponen en juego al momento de diseñar los recorridos curriculares propuestos para la formación. En esta línea, haciendo un paralelismo entre ciencia y currículum en tanto conocimientos legitimados, producidos y reproducidos por las universidades, de igual modo que “la ciencia es una actividad profundamente personal, así como social” (Fox Keller, 1991, p. 15), la definición de trayectos curriculares deviene también de construcciones imbricadas con aspectos personales, además de colectivos y sociales. ¿Qué aspectos personales, singulares, se ponen en juego en el trazado de esos recorridos?, ¿qué debates, negociaciones, energía conlleva involucrar estos aspectos en la definición de esos trayectos?, ¿se genera un lugar para la reflexión personal y colectiva durante ese proceso? En línea con esta posibilidad reflexiva, que conmociona las subjetividades colectivamente, E2 comentaba que

en realidad, las incorporaciones fuertes fueron (...) en el programa de 2019, y vino también de la mano del impacto que tuvo la denuncia de las estudiantes del Colegio Nacional Buenos Aires, no solo de docentes de la cátedra que

veníamos trabajando género, sino de docentes, como diciendo: “acá está pasando algo y nosotros no nos estamos haciendo eco”, no solo en términos de violencia de género y de denuncia, sino también de algo en el campo editorial, de la teoría que nos interesaba recuperar. Ese fue un momento raro, fue un encuentro entre los que veníamos trabajando género y a nadie le importaba, y de repente algunas que dijeron: “uy, esto era importante”.

Es interesante analizar este *encuentro* casi como un punto de ruptura respecto de la escena anterior, que habilita a un cuestionamiento del desarrollo habitual de las actividades, sobre la planificación de los contenidos, específicamente. En su libro *Filosofía (y política) de las universidades* (2015), Eduardo Rinesi, al plantearse la pregunta sobre qué es la universidad, refiere que siendo una pregunta realizadas desde dentro de las universidades “y como parte de nuestro modo de habitarla” corresponde calificarla de reflexiva, “porque constituye un momento de flexión sobre sí mismo (de re-flexión) del impulso interrogativo de la Universidad, que solo al costo de volverse torpemente dogmática, repetitiva y cómplice podría prescindir de él” (p. 15).

Pero, a su vez, la situación narrada permite observar el entramado que se teje entre la institución universitaria y su contexto de inscripción. Por un lado, la universidad reformista cuenta con el respaldo de la autonomía académica y la libertad de cátedra; pero, por otro, esta autonomía tensiona constantemente con el devenir social y su impacto en el despliegue académico. A este respecto, el mismo autor concluye el primer capítulo de su libro proponiendo que

La idea de autonomía universitaria no puede defenderse como el privilegio de una institución de permanecer cerrada dentro de sí misma, como si el exterior la amenazara, porque es solo en relación con ese “exterior” que encuentra su justificación y su sentido, y porque el objetivo de su autonomía sólo puede pensarse en relación con él. (2015, p. 32)

Entonces, la oportunidad de sentirse interpeladxs por los sucesos sociales contemporáneos y la posibilidad de reflexionar críticamente sobre lo habitual, lo instalado, lo propio y lo consensuado, parecen ser dos opciones poderosas para transformar los espacios universitarios o, al

menos, conmocionar los programas de las instancias curriculares de las carreras, potenciando la idea de autonomía académica y libertad de cátedra.

Sin embargo, esta libertad no deja de enmarcarse en un funcionamiento institucional construido colectivamente y, entonces, conlleva disputas, negociaciones y acuerdos sobre aquello legítimo de enseñar, válido de saber para unx profesional. Así, otra de las argumentaciones resistentes cuestiona el valor epistemológico de los aportes feministas, sosteniendo cierta inculpación de una pretendida *moda*, desconociendo el largo recorrido que las mujeres, individual y colectivamente, han venido realizando en defensa de sus derechos ciudadanos. En este sentido, E1 refería:

nos impugnaron, si era una moda, si era porque estaba en la televisión, si era por [la colectiva] Actrices Argentinas (...) un infierno esa parte, además el programa está muy ampliado, porque cada vez que alguien dice falta, nosotros lo agregamos para que no los impugnen. (...) En realidad, acá [refiriéndose a la programación] están todas las voces, (...) está tan aplastado, (...) ninguna quiso —porque habíamos agregado materiales— reducir en algo su tema, que enuncia del año 89.

46

Este relato compartido sobre el proceso de programación de la materia, estas negociaciones en torno a los contenidos válidos y legítimos que “merecen” conformar el currículum de una carrera dan cuenta de esa fragmentación y disparidad en los saberes en torno a la ESI que se observaba también al analizar los programas y en las respuestas de lxs estudiantes.

Otra de las justificaciones que acompaña estos posicionamientos resistentes que cuestionan el valor epistemológico de las producciones científicas con perspectiva de género gira en torno a concepciones patriarcales sobre la autoridad epistémica y las nociones de verdad. Así, se entrevisté una tendencia a considerar los estudios de las mujeres o feministas como compensatorios del *conocimiento universal*, desconociendo los sesgos androcéntricos de éste. Relataba E2:

Entonces tuvimos que hacer un esfuerzo y con muchas discusiones, porque es una materia introductoria, se supone que hay contenidos inamovibles, contenidos con los cuales los alumnos se tienen que ir de la materia para atravesar exitosamente las otras teorías (...), hay cuestiones que *nos cuesta pensar que no existan más*. Entonces, entra género y ¿qué sale?

Se vislumbra aquí una tensión entre dos maneras de pensar los aportes de los estudios de género. Por un lado, aquella que supone que existe un conocimiento legítimo y universal, así como una lectura marginal y particular de ese saber desde una perspectiva de género; por otro, aquella que considera que todo conocimiento es situado y, por tanto, la perspectiva de género colabora en advertir los sesgos androcéntricos de una ciencia pretendidamente universal (Maffia, 2007), en “cuestionar los presupuestos y los fundamentos epistemológicos de las disciplinas a partir de la noción de diferencia de género” (Roulet y Santa Cruz, 2000, p. 63).

En *El currículum como Speculum* (2015), Mónica da Cunha propone como tesis que —aunque no específicamente referida a los planes de estudio universitarios, extensible a ellos—:

la invisibilización de la dimensión de género (lo mismo que la de etnia y clase), es decir, tanto su ausencia en los diseños curriculares como su tematización edulcorada o banalizada, opera como mecanismo de silenciamiento, de ocultamiento y de negación de su “estatus ontológico” (su realidad) y, por ello mismo, como un modo de expresar y ejercer *violencia* sobre la “otredad”, pero de modo tal que esta microviolencia se produzca de un modo imperceptible y, por su misma imperceptibilidad, resulte sumamente eficiente como instrumento de legitimación de un *régimen de verdad* instalado como hegemónico e inapelable. (pp. 154-155)

Continúa explicando que estos regímenes de verdad a los que obedecen los discursos de los diversos campos disciplinares “circunscribe el campo de las experiencias posibles, y del saber acerca de un campo en el cual se inscriben ciertos objetos y no otros” (p. 189). ¿Qué sentidos oculta que nos cueste pensar que haya cuestiones que no existan más en los programas?, ¿qué particularidades poseen?, ¿qué ocurre cuando reproducimos ciertos regímenes de verdad?, ¿qué experiencias posibles se habilitan o no, sobre estas consideraciones?

En este devenir entre negociaciones, pugnas y consensos surge la posibilidad de validar recorridos académicos no hegemónicos apoyándose en criterios legitimados. En esta línea, E2 compartió:

Nosotras empezamos a sostener que el feminismo también es una teoría fundadora de discursividad, no tiene una referencia tan clara, no es Lauretis,

Buttler, es algo que, además, tiene un recorrido histórico complejo, extenso, con perspectivas y objetivos distintos (...). No es algo que hay que añadir por una cuestión ética de corrección política de moda o de bajada institucional, sino tiene un estatuto de teoría, con su propia trayectorias, desarrollo y complejidad, que ha leído corpus muy disímiles, desde Virginia Woolf, hasta la literatura chicana y que es parte de lo que les estudiantes tienen que aprender dentro de lo que sucedió en el mundo de la teoría literaria occidental, del siglo XX hasta acá.

Este posicionamiento habilita un recorrido hacia el cuestionamiento al canon hegemónico, “universal”, a los *regímenes de verdad* construidos en el campo literario, a las formas de escribir, a lo que se escribe, a los modos de leer, a lo que se lee. Es una apertura a nuevas lecturas, formas, oportunidades, *experiencias posibles*; e invita a idear nuevos sentidos y formas de pensar la incorporación de la ESI como enfoque, anteojos con los cuales mirar el campo. Así, E2 compartía:

48

Ahí apareció esta idea de incorporar la palabra *perspectivas*, la noción de *perspectivas*, no transformar del todo el orden y la lógica de las unidades, sino que desde la primera unidad se encuentren perspectivas actualizadas y que, en muchos casos, cuando es pertinente, incorpore la perspectiva de género. (...) El programa no es completamente diferente, sigue la lógica en término de orden de las unidades que ha tenido tradicionalmente. (...) No es que se desestructuró todo, sino en los casos en que era pertinente, por el concepto que se estaba trabajando se incorporó (...) cuando se genera la pertinencia se incorpora dentro de las unidades.

Entonces, la ESI ingresa inicialmente como una perspectiva de género. Siguiendo a Marta Lamas (1996), “la perspectiva de género implica reconocer que una cosa es la diferencia sexual y otra cosa son las atribuciones, ideas, representaciones y prescripciones sociales que se construyen tomando como referencia a esa diferencia sexual” (p. 5), y arbitrar las condiciones para eliminar las desigualdades que esas construcciones generan. Profundizando sobre los sentidos de esa *pertinencia*, E2 explicaba que se refería a

darle no solo la relevancia que la sentíamos, la relevancia era la que se nos imponía por las condiciones de producción, sino la *pertinencia* dentro de la materia que no se sintiera como un agregado de connotación política, sino como *algo* que *complejizaba las lecturas* y que *tenía que ver con una novedad en términos conceptuales*. Por eso también la idea de que estuviera en casi todas las unidades, *que no apareciera como algo, como algo suplementario*, sino que fuera parte de las discusiones, como lo es el marxismo, el psicoanálisis.

Esta aclaración abre las puertas a criterios propios del campo académico para establecer la *pertinencia*, que logran reposicionar la perspectiva y jerarquizarla en la estructuración curricular. Esto, a su vez, supone la consideración de algunas estrategias pedagógicas:

Puntualmente sí nos interesaba (...) que no quedara al final, que no quedara como algo no identificable en términos conceptuales, que se pudiera leer bien qué es lo que propone. (...) Todas esas cuestiones que queden claras y que el estudiante pueda dar cuenta de ellas, que no sea un chapuceo, la teoría de género, (...) sino que tenga el mismo rigor con el que se enseñó y se evaluó el resto de los materiales. (...) Armamos un cronograma y lo incorporamos en los parciales. Todos los profesores tuvieron que corregir preguntas que incluían a Buttler (...) había como algo que está, que obligatoriamente tuviste que pasar por ahí como docente porque está en el parcial domiciliario que se arma colectivamente.

De este modo, la ubicación en el currículum y la evaluación de los contenidos son reparadas en términos de parámetros para considerar la relevancia de los conocimientos en torno al género y las sexualidades, del abordaje desde un enfoque de la ESI en las instancias curriculares.

## **Las instancias del aula**

Haciendo foco en el desarrollo más propio de la cursada, otro de los sentidos de la ESI identificado refiere a la *contextualización de las condiciones de lectura y de producción de los textos*, dando relevancia a una concepción situada del conocimiento. Al ser consultado sobre la modalidad de abordaje de los motivos de la incorporación de los contenidos de ESI en las clases, E3 refirió que

Quizás el qué [se lee] es más como una decisión de programación, es previo, no lo hago tan explícito en las clases, sí la contextualización de las condiciones de lectura, de producción de los textos que involucran algunas de estas cuestiones, y en general aparece transversalmente. Este año el programa se prestaba mucho a eso y me parece que la escena local también se prestaba a que todo el tiempo apareciera como parte de las discusiones de la teoría o de la literatura, discusiones vinculadas al género, a la diversidad, a las sexualidades, a las disidencias, etc.

Aquí nuevamente aparece el entrelazamiento del contexto y las aulas universitarias, invitando a preguntarse sobre el agenciamiento de lxs estudiantes en estas escenas. Estos temas, ¿surgen de sus voces, sus deseos, sus necesidades, sus intereses?, ¿son incorporadxs por lxs docentes?, ¿qué lugar ocupan lxs estudiantes en estos intercambios, en esta relación pedagógica? En esta línea, al compartir algunas impresiones sobre una actividad a la que fueron invitadas Gabriela Cabezón Cámara y Marie Gouiric a compartir sustrayectorias y leer fragmentos de sus producciones, generando un ambiente muy emocionante, que nuestro equipo acompañó. E2 reflexionaba:

muchas veces el práctico está muy guionado, lo que pueden y no pueden preguntar, uno abre las preguntas, pero son muy guionadas. “¿Entendieron bien el texto, hay alguna duda, se entendió lo que significa devenir minoritario, quieren que revisemos esto?”, siempre es muy guionado. Y en esa situación de la presentación del libro que abrimos como la entrevista pública ahí apareció lo espontáneo, lo diverso, el otro, eso estuvo, no sé si para ellos, pero a mí me sorprendió.

Sardi (2019a) propone “que podemos pensar las prácticas de enseñanza y apropiación en tanto conversación o intercambio lingüístico donde el poder —y sus resistencias— se inscriben en los cuerpos, regula los modos de intervención, las gestualidades, los comportamientos y genera efectos diversos” (p. 71). Aquí, una propuesta que rompía con la estructura del aula universitaria interpeló a la emocionalidad y apeló al impacto, conmocionando esa inscripción en los cuerpos, tanto de lxs estudiantes como de lxs docentes, invitando a preguntarse sobre la relación pedagógica: ¿qué interacciones se habilitan generalmente y cuáles, no?, ¿desde qué

posicionamientos y con qué objetivos se incorporan las voces a la escena pedagógica cotidiana?, ¿cuáles quedan habitualmente relegadas?, ¿cuáles son las alternativas que pueden ponerse y efectivamente se ponen a rodar cuando ingresa el enfoque de la ESI?

Una de las menciones en las voces docentes en esta línea refiere a un posicionamiento ético-político frente a cuestiones vinculadas al rol docente en tanto alojadorx del espacio universitario en general, y al género y la sexualidad en particular, como otros sentidos asociados a la ESI. Así, E3 compartía que la primera clase presentó diferentes espacios administrativos de la institución, pero también se repartió folletería sobre la implementación del protocolo contra la violencia de género:

porque me parece que es una responsabilidad de nosotros como docentes que, si hay algún problema vinculado a algún trato violento, inapropiado y demás, se tengan las herramientas para poder denunciarlo. Mostrar también predisposición (...), recibir cualquier tipo de consulta, si prefieren hacerlo de forma anónima o no (...), demostrar que existen esos espacios institucionales donde también nosotros, como integrantes de la institución, y yo también (...) me hago cargo de eso, generamos los espacios para poder orientar, recibir, trabajar denuncias, situaciones y demás. En ese sentido es como también transformamos esos debates en una política institucional, en el marco de la carrera de letras, en una cátedra en particular de la carrera de letras, pero también en el espacio más amplio de la facultad.

51

Aquí puede leerse un posicionamiento ético-político respecto a la tarea de enseñar sobre género y sexualidades. Pero, a su vez, puede realizarse otra interpretación, si se entiende que una *posición docente*

se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 166)

De este modo, también puede observarse una inscripción en el ámbito institucional y la construcción de posicionamientos que se involucren en el derecho de implementar la ESI en el marco de un proyecto político

institucional, que se comprende agente responsable de las políticas vinculadas a la justicia sexual.

Además, estos posicionamientos coadyuvan también a la conformación de lxs estudiantes como futurxs docentes. En este sentido, al ser consultadx E3 sobre los aportes de la materia a la formación docente, refería:

la verdad es que la tradición de la enseñanza en la carrera de letras no tiene tanta contemplación de la formación docente como debería o correspondería a un profesorado. La carrera de letras (...) se pensó más como una carrera de formación de críticos, investigadores literarios y, a pesar de que ya incluía el título de profesor, no había una reflexión intensa con respecto a la formación docente, (...) sí hay una cosa de ósmosis, como de: “bueno, como me ves enseñando, vas a aprender lo que es enseñar o vas a entender lo que es ser un profesor o profesora.

En línea con lo observado al analizar el plan de estudios y la bibliografía de la carrera, sobresale que la dimensión pedagógica no es una prioridad en la formación, dada la confluencia con la licenciatura, quedando relegada mayoritariamente a las instancias de las didácticas dentro del plan de estudios. Esto evidencia la relevancia que adoptan las modalidades de enseñanza de lxs docentes en la formación del desempeño futuro de lxs estudiantes, conformando parte de su biografía escolar (Alliaud, 2011), y cómo en ocasiones esta dimensión es suplida por lxs mismxs docentes de maneras más o menos explícitas, como lo manifestaba E3:

son temas que se están discutiendo ahora, se entiende que una materia inicial de la carrera de letras tiene que contemplar, tanto la licenciatura como el profesorado, o sea tiene que contemplar cosas de formación docente (...), pero es cierto que no está programado, en el sentido del programa de la materia, una instancia específica vinculada a la formación docente. Yo trato de tematizar en mis clases, en algunos momentos que se presten a eso, hacer una meta ficción, una meta clase en el sentido de decir esto que estoy haciendo ahora es parte de un recurso o una técnica didáctica, o les propongo que presenten algún tema para tener una primera experiencia de exposición.

Esta subsidiariedad de la formación pedagógica invita a ser problematizada en términos sexogénéricos. ¿En qué sentido puede vincularse con

la ya mencionada y tradicional feminización del trabajo docente?, ¿cuánto del saber pedagógico se encuentra desvalorizado en la formación docente universitaria por pensarse como *vocación*, como *sacerdocio*? (Dubet, 2013). Reforzando esta idea, aunque haciendo foco más en el tipo de formación pedagógica que se espera inculcar a lxs estudiantes, E2 mencionaba, como uno de los aportes de la materia:

el umbral que pone (...), propone una mirada que no es impresionista, que no es biografista, que no es contextualista sobre el análisis literario (...). Una perspectiva de relevamiento de procedimientos, que no hace lecturas lineales tan “de manual”, respecto de los textos literarios. Me parece que ese es el aporte, complejizar un poco el modo de leer, que los estudiantes hagan, tanto nuestros estudiantes, como los estudiantes futuros de los profesores, hagan una lectura que parta de la creatividad, que parta de una lectura concreta, no tanto repetir datos biográficos, datos históricos que —si queremos— es el paradigma anterior, sino dar la oportunidad de *que cada estudiante haga su lectura y la vuelque en un proceso de escritura. Me parece que eso, no sé si es el aporte, pero es lo que se propone como objetivo la materia y es completamente transmisible en el nivel medio.* (...) Darles un poema de Juan Gelman (...), un poema de Neruda, y que ellos puedan ver cómo juega el lenguaje allí, cuáles son las connotaciones, proponerles armar series, que hagan un análisis *donde tengan la oportunidad ellos de elegir* por asociación distintos poemas, distintos cuentos o fragmentos de novelas *y proponer una lectura propia*. Ese tipo de acercamiento me parece que es parte de la identidad que marca [nuestra materia]. También en el trabajo con la teoría misma. (...) Con todo el acompañamiento que conlleva porque hay una traducción en muchos casos que media, pero acercarlos también textos teóricos y trabajar con esa complejidad, trabajar con el texto teórico para ver cómo se argumenta, en la crítica y en la teoría. Me parece que son cuestiones que la materia propone y *que se pueden llevar al nivel medio* con las salvedades del caso.

Aquí puede leerse también la intencionalidad en el enfoque pedagógico abordado muy vinculado a las potencialidades de la subjetividad en el análisis literario, que acerca a lxs estudiantes con sus deseos, sus elecciones, sus opciones, sus posibilidades, su creatividad, sus experiencias, sus propias conformaciones y sus identidades. En esta línea, Sardi (2019a) refiere la idea de una *epistemología corporal de la lectura* (p. 18) como superadora:

Leer como una experiencia corpórea, entrar en el texto, sentirlo, recorrerlo, tratar de llegar a sus sentidos más ocultos, desentrañarlo a partir de mis propias preguntas, inquietudes, curiosidades. (...) Leer como experiencia vital, como viaje en el que conocemos otras lenguas, otras voces, otras estéticas. Leer como forma de vida, como suspensión del tiempo y del espacio, como modo de alejarnos para volver a encontrarnos. Leer como forma de entrar en contacto con lo imaginario y dejarse llevar por él. Inmóvil o en movimiento, la lectura como viaje que arrastra a lxs lectorxs o lxs lleva por tierras desconocidas. Leer como experiencia de sí y construcción identitaria. Leer con el cuerpo, desde el cuerpo y en el cuerpo, distanciándome de la mirada ascética de la lectura literaria, para entrar y dejarme atravesar por ese lenguaje del silencio. (pp. 16-17)

Esta propuesta reubica a los cuerpos en las *mentes* que leen, a lxs sujetxs en la *objetividad* de las teorías, al deseo en las potencialidades de las elecciones, a la consciencia en el aquí y ahora, que es parte de nuestra corporalidad, materialidad presente, que se plasmaría luego, según la propuesta pedagógica, en un proceso de escritura. Retomando a Sardi, “cada palabra que escribimos nos conecta a nuestra propia corporalidad, a quienes somos, cómo pensamos, sentimos y habitamos nuestra identidad. Escribir, entonces, es re-escribir nuestro propio cuerpo, es re-crear nuestra identidad sexo-genérica, es reinventarnos en cada texto-cuerpo que construimos” (2019, p. 42). Entonces, la experiencia de lectura y escritura se transforma en un proceso creativo de recreación de la propia identidad, de la propia subjetividad. Pero ese proceso es resignificado con los aportes teórico-conceptuales que propone la instancia curricular. Esta alternativa da cuenta, a su vez, de un sujetx pedagógico pensadx desde la confianza, la consideración de sus potencialidades, la valoración de su subjetividad, de su afectividad, de su cognitividad.

## **Algunas interpretaciones sobre los alcances de la ESI en la formación docente universitaria**

Tomando en consideración el análisis cuantitativo sobre la encuesta, la referencia a los términos considerados clave, los textos que abordan temáticas vinculadas al género y las sexualidades, y la escasa incorporación de bibliografía elaborada por mujeres y sexualidades disidentes en

el marco de una lectura cualitativa global de los programas analizados, se observó que una amplia mayoría de estos se encuentra en un momento de invisibilización de las mujeres y las disidencias sexuales, y otros ofrecen alguna mención compensatoria, fragmentaria, que visibiliza ausencias, sin necesidad de conllevar un cuestionamiento epistemológico disciplinar profundo. Aunque incorporar voces de mujeres y disidencias sexuales pareciera no implicar necesariamente posicionamientos teóricos que cuestionen el androcentrismo, habilita la ampliación de alternativas imaginables por lxs estudiantes. Por esta razón, interesa interpretar aquellos alcances transversales de la ESI que hacen poros en la formación docente universitaria en letras.

Una primera cuestión refiere a los alcances habilitados en el marco de un ámbito universitario. En este sentido, sobresale la relevancia de una concepción universal del conocimiento, que se disputa —y, eventualmente, encuentra— con una política y el contexto de inscripción institucionales, en un proceso —no sin tropiezos— de reflexión de la academia. A su vez, esta reflexión parece también implicar la conmoción de posicionamientos subjetivos que involucran trayectorias singulares. En esta trama cobra sentido la propuesta de pensar a la ESI en tanto perspectiva desde la cual posicionarse para observar el mundo, en un primer momento, muy ligada a la perspectiva de género, y así ingresar en el currículum.

Una segunda cuestión compromete a los alcances de la ESI en el currículum en términos de su estructuración formal como ámbito de arbitración de estrategias para su jerarquización. Inicialmente, se vió el lugar otorgado a la formación docente como campo feminizado y desvalorizado en el marco del plan de estudios y de las programaciones. A su vez, se observó el escaso lugar otorgado tanto a las voces de mujeres y disidencias, que podrían diversificar los contenidos, como a lecturas sobre temáticas vinculadas a la ESI. Sin embargo, las decisiones didáctico-pedagógicas como la ubicación de las temáticas y su *pertinencia*, la evaluación de los contenidos y la planificación de espacios disruptivos del aula universitaria que convoquen a la movilización de la emocionalidad sirven de estrategias que van haciendo cuña en las instancias curriculares.

Como tercera cuestión, se observaron los alcances de la ESI en el despliegue de ese currículum en las aulas y la práctica docente. En esta línea, se identificó una estrategia vinculada con situar los conocimientos enseñados, como buscando romper con la pretensión de universalidad

del conocimiento, y con posicionamientos políticos institucionalizados y en el marco de los derechos, como buscando enlazar las aulas a una construcción colectiva más amplia. Aunque, también se observó cierta tensión en la habilitación de intercambios más informales entre docentes y estudiantes, lo que invita a profundizar sobre las relaciones desde de las pedagogías feministas.

## Referencias

- Alliaud, A. (2011). Los maestros a través del espejo. Una mirada desde la biografía escolar. En A. Alliaud, & E. Antelo, *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación* (pp. 51-64). Aique.
- Báez, J. (2020). ESI ¿con todas las Letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de Letras en la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Exlibris*, (9), 144-155.
- Baez, J. (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la educación sexual integral: un recorrido reciente en Argentina. *Communitas*, 5(9), 156-165. <https://bit.ly/3PgSb7h>
- Bello, A. (2020). *Las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas en América Latina y el Caribe*. ONU Mujeres. <https://bit.ly/3PcJlYc>
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.
- Fox Keller, E. (1991). *Reflexiones sobre género y ciencia*. Edicions Alfons El Mag-nànim.
- Lamas, M. (1996). *La perspectiva de género*. <https://bit.ly/2PwL1QI>
- Maffia, D. (2007). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-98. <https://bit.ly/3HnprF>
- Morgade, G. (1997). La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos. En: G. Morgade (comp.), *Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930* (pp. 67-113). Miño y Dávila Editores.
- Morgade, G. (coord.). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Homo Sapiens.
- Morgade, G. (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política universitaria*, 1(5), 32-44. <https://bit.ly/3iRiQeH>

- Nisaion Nisaion. (10 de junio de 2019). *Gloria Bonder | Fases del cambio curricular desde la lupa de género* [Archivo de video]. <https://bit.ly/3FgflWY>
- Palermo, A. I. (2006). El acceso de las mujeres a la educación universitaria. *Revista Argentina de Sociología*, 4(7), 11-46. <https://bit.ly/3UKvIAP>
- Pautassi, L. (2007). *¡Cuánto trabajo, mujer! El género y las relaciones laborales*. Capital Intelectual.
- Rinesi, Eduardo (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- Roulet, M., & Santa Cruz, M. I. (2000). Los estudios feministas: algunas cuestiones teóricas. *Mora, Revista del Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género*, (6), 59-68.
- Sardi, V. (2017). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En V. Sardi (Coord.). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria: Prácticas generizadas en la enseñanza de la lengua y la literatura*. GEU.
- Sardi, V. (2019a). *Escrito en los cuerpos: experiencias pedagógicas sexuadas*. Grupo Editor Universitario.
- Sardi, V. (2019b). Lengua y literatura. En *Cuadernos del IICE N° 3. Educación sexual integral. Epistemología, pedagogía y política en los debates curriculares* (pp. 79-97). Colectivo Mariposas Mirabal - Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/11196>
- Sardi, V., & Andino, F. (2018). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Revista de Educación Contextos Educativos*, (21), 83-97. <https://bit.ly/3PaYWYq>
- Southwell, M., & Vassiliades, A. (2014) El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Educación, lenguaje y sociedad*, 11 (11): 1-25. Disponible en: [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9202/pr.9202.pdf)
- da Silva, T. T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.
- Ley n° 26. 150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.