

Derroteros del derecho a la ESI en la formación docente universitaria, tensiones en disputa.

Malnis Lauro, Soledad Agostina.

Cita:

Malnis Lauro, Soledad Agostina (Mayo, 2023). *Derroteros del derecho a la ESI en la formación docente universitaria, tensiones en disputa*. XV Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y X Congreso Iberoamericano de Estudios de Género.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/solci.malnis/10>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pAn4/nKG>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

XV JORNADAS NACIONALES DE HISTORIA DE LAS MUJERES y X CONGRESO IBEROAMERICANO DE ESTUDIOS DE GÉNERO

29, 30 y 31 de mayo de 2023 – Modalidad virtual

Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer y de Género - Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales –Universidad Nacional de Jujuy

MESA 74: La mirada de género en la formación docente: diálogos necesarios, prácticas compartidas.

“Derroteros del derecho a la ESI en la formación docente universitaria, tensiones en disputa”

MALNIS LAURO, Soledad Agostina
UBA, FFyL, IICE
malnis.soledad@gmail.com

Resumen

La presente ponencia se enmarca en mi tesis de maestría que busca reconstruir, describir, analizar e interpretar los debates y sentidos desarrollados en torno a la incorporación de la educación sexual integral (ESI) en tanto espacio específico en los planes de estudios de Profesorados de Artes de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Se trata de un diseño de estudio en caso (Elsie Rockwell, 1985), el enfoque que toma es cualitativo, basado en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y por el tipo de estudio se trabajó con un muestreo teórico, utilizándose el criterio de saturación teórica.

Aquí se retomará la reconstrucción del derrotero del proceso de modificación de los planes de estudio de los profesorados de Artes en términos generales y en torno a la incorporación de la instancia curricular específica *ESI con perspectiva de género*. Como resultado se observa una serie de tensiones en ambas dimensiones que invitan a reflexionar sobre algunas líneas para pensar la incorporación de la ESI en los profesorados de las instituciones universitarias.

Encuadre metodológico

La presente ponencia se enmarcará en mi tesis de maestría que busca reconstruir, describir, analizar e interpretar los debates y sentidos desarrollados en torno a la incorporación de la educación sexual integral (ESI) en tanto espacio específico en los planes de estudios de los Profesorados de Artes de la Universidad Nacional de las Artes (UNA). Con esta finalidad, en un primer momento, espera reconstruir los sucesos y debates que tuvieron lugar, para poder así identificar, describir y comprender los procesos de origen de esa demanda y de articulación de respuestas, las regulaciones y reglamentaciones establecidas, los recursos y medios arbitrados, los modos de intercambios habilitados y efectivamente desarrollados e interpretar los sentidos, los argumentos, las propuestas y contrapropuestas, los consensos y disensos, los obstáculos, las resistencias, los acuerdos y desacuerdos, las posiciones, oposiciones y disposiciones, las estrategias, las negociaciones, las tensiones y los compromisos puestos en juego durante el proceso, y las modalidades en que fueron desplegados. En este trabajo se profundizará puntualmente en

el momento de reconstrucción histórica de los sucesos acaecidos en torno a la modificación de los planes de estudio y de los debates llevados a cabo, haciendo foco en los nudos de tensión generales y puntualizando en aquellos devenidos de la incorporación de la ESI en los planes de estudio de los profesorados de artes en tanto espacio específico.

Numerosas investigaciones han demostrado que las universidades también consignan expectativas diferenciales en la identidad de género y sexual de su comunidad educativa (Blanco, 2014, en Argentina; Ordorika, 2015, en México; Blazquez Graf, Bustos Romero y Fernández Rius, 2013, en México y Cuba). Otros estudios han enfocado sobre diversas modalidades de transversalización de la perspectiva de género en distintas universidades latinoamericanas (Arcos G. et al, 2006, en Chile; Buquet Corleto, 2011; Maya Rodríguez y Castillo Ochoa, 2011, en México). Asimismo, varias investigaciones han indagado la incorporación de la perspectiva de género en los profesorados de diversas universidades españolas (Rebollo, 2013; Aguilar Ródenas, 2013; Villalba Sánchez, 2014). Sin embargo, se hallan menos investigaciones vinculadas a la transversalización de la perspectiva de género específicamente en formación docente universitaria en Argentina (Almada, 2012; Sardi, 2017, 2019, 2019; Sardi y Andino, 2018).

Siguiendo a Alberto Marradi, Nérida Archenti y Juan Ignacio Piovani (2007), la investigación se trata de un diseño de estudio de caso, aunque considerando la propuesta de Elsie Rockwell (1985), se piensa en este diseño como un estudio *en caso* en el sentido de que

“implica complementar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan” (p. 15).

El enfoque que toma es cualitativo, basado en la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967) y por el tipo de estudio se trabajó con un muestreo teórico, utilizándose el criterio de saturación teórica. Se abordó el análisis de diversos documentos y varias entrevistas semiestructuradas, en profundidad, individual y/o grupalmente, a referentes escogidxs en función de criterios intencionales y relevantes para la investigación, garantizando una cierta heterogeneidad de lxs entrevistadxs que permitió dar lugar a la diversidad de voces de lxs actorxs involucradxs.

En lo que refiere al análisis documental, aquí se considerará la página de Facebook del Centro de Estudiantes del Área Transdepartamental de Formación Docente (Cefodo Una), las noticias publicadas en el sitio oficial de la Universidad Nacional de las Artes y del Área Transdepartamental de Formación Docente y documentos allí compartidos, noticias periodísticas que han levantado información en torno a los sucesos acaecidos en el marco de la modificación de los planes de estudio y las actas de aprobación de los nuevos planes del Consejo de Carreras y del Consejo Superior. En relación con las entrevistas, se abordarán las realizadas a la Rectora de la universidad, a la Directora del Área Transdepartamental de Formación Docente al momento de los hechos, a un representante de profesores en el Consejo Superior con función de Presidente de la Comisión de Asuntos Académicos en ese órgano durante los hechos, una representante de auxiliares y otra de estudiantes del Consejo de Carreras en ese entonces, estudiantes comprometidxs en el proceso y, la docente titular y el JTP de la materia *ESI con perspectiva de género*.

Fragmentos de un derrotero

A fines de 1996 se creó el Instituto Universitario Nacional del Arte (IUNA) como resultado de la fusión de siete instituciones terciarias y superiores de arte. Así la educación artística de la CABA, dependiente de la Nación, pasó a constituirse en universitaria, con la consiguiente adaptación de las carreras, implicando también el desarrollo de nuevas áreas y carreras que dieran cuenta de lenguajes emergentes. En 2014, una ley sancionada por el

Congreso Nacional cambió su denominación a Universidad Nacional de las Artes habida cuenta de su diversidad disciplinaria y crecimiento durante los primeros años.

Al momento del despliegue de la investigación, la UNA se encontraba conformada por los Departamentos: de Folklore, de Artes Musicales y Sonoras, de Artes Visuales, de Artes Dramáticas, de Artes del Movimiento y de Artes Audiovisuales; y las Áreas Transdepartamentales de: Artes Multimediales, Crítica de Artes y Formación Docente (ATFD). Este último ofrece las carreras de Profesorado de Artes en: Artes visuales con orientación en dibujo / pintura / escultura / grabado y arte Impreso / digitalización de imágenes, Artes visuales con orientación Cerámica, Danza, Danza con orientación en Expresión corporal, Danza con orientación Folklore, Música, Música con orientación en Folklore, Teatro.

De este modo, durante el tiempo del trabajo de campo, el ATFD nucleaba las carreras de profesorado que comprendían cinco años de duración y poseían dos tramos en la formación, uno correspondiente a la formación docente y desarrollado en ese área -aunque algunos profesorado contaban con algunas instancias pedagógicas específicas de sus lenguajes que se dictaban en las unidades académicas respectivas- y otro en común con las licenciaturas y desplegado en las unidades académicas de los lenguajes específicos. En los planes de estudio ambos trayectos se encontraban entrelazados a lo largo de toda la carrera y las instancias curriculares correspondientes a la formación docente eran compartidas por estudiantes de los diversos lenguajes.

Entre los años 2009 y 2017 el ATFD desplegó diversas acciones en pos de modificar los planes de estudio de las carreras de profesorado que ofrece para adecuarlas a los lineamientos nacionales y universitarios para la formación docente. Este proceso se dio de modo muy asistemático y en él tuvieron lugar negociaciones, confrontaciones, acuerdos y desacuerdos. Sin embargo, desde la perspectiva de lxs estudiantes, sus voces no fueron suficientemente oídas. En 2017, al momento de llevar a cabo la aprobación de los planes nuevos, este recorrido tuvo su punto álgido de conflicto que se manifestó en una toma por parte de lxs estudiantes de la sede del ATFD que duró casi cincuenta días. De la interpretación de la documentación analizada se desprende que durante ese período, las acciones estudiantiles se desplegaron en tono a asambleas del área de formación docente e interdepartamentales, movilizaciones artísticas en la sede del ATFD y en la del rectorado, y charlas informativas a docentes. Mientras que las acciones institucionales se enmarcaron en mesas de diálogo con representantes, jornadas informativas y resoluciones de las cuestiones administrativas.

Aquí se avanzará en el análisis de las tensiones observadas en el derrotero de este proceso en términos generales con el objetivo de contextualizar las tensiones identificadas específicamente en torno a la incorporación de una instancia curricular específica denominada *ESI con perspectiva de género* en los planes de estudio de los profesorado de artes. En esta línea, siguiendo a Alicia De Alba (1998),

“por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que conforman y expresan a través de distintos niveles de significación” (p. 57-58 -el resaltado es nuestro-).

Agrega, la autora, que las formas mediante las cuales se arriba a esa síntesis se vinculan con la relación más o menos equitativa de fuerzas que exista entre grupos y sectores, que conllevará una negociación o una imposición, respectivamente, y concluye que *“el currículum es, entonces, una arena en la cual se ejerce y desarrolla el poder”* (p. 60). Inicialmente se profundizará, entonces, en los diversos mecanismos y relaciones de fuerza entre actorxs que se desplegaron en el marco del proceso de definición curricular de los planes de estudio. De este modo, pueden observarse confrontaciones que tensionan las discusiones y debates en torno al grado de democratización identificado, por un lado, en la representatividad de los dispositivos institucionales y, por otro, en las modalidades del accionar llevado a cabo en el marco del proceso de negociación por la definición de los nuevos planes de estudio.

En el sentido de la representatividad, una arista de las tensiones deviene de las desigualdades percibidas entre y por lxs actorxs involucradxs en los órganos colegiados que llevan a cabo los procesos deliberativos y de decisión. En esta línea, al ofrecerse a lxs estudiantes la continuación del debate por la modificación de los planes en instancias del Consejo Superior bajo el compromiso de no aprobarlos hasta lograr acuerdo para el levantamiento de la toma, éstxs se negaron arguyendo la *“poca injerencia estudiantil”* en ese órgano colegiado (publicación de Facebook del CEFoDo del 12-4-17).

Otra de las aristas -aunque muy relacionada con esta dada la modalidad indirecta de elección de Rectorx, Decanx y Directorx de Área de la institución- se manifiesta en el grado de representatividad del gobierno universitario en lo que respecta a sus órganos unipersonales. En este sentido, dentro de la lista de las 50 reivindicaciones presentadas por lxs estudiantes para el levantamiento de la toma, una involucraba la renuncia de la Directora del ATFD *“por haber traicionado la confianza”* de lxs estudiantes. En respuesta a esto, las autoridades de la universidad arguyeron que el pedido clausuraba el análisis porque violentaba *“el respecto a toda forma de gobierno que no sea la autogestión estudiantil”* (Comunicación UNA, 19-03-17).

Por su parte, en el sentido de las percepciones en torno a las medidas llevadas a cabo en el ámbito de resolución de los conflictos, también pueden observarse tensiones que involucran tanto a los órganos unipersonales que competen funciones ejecutivas, como a los colegiados y los procesos de deliberación y decisión.

En la primera línea, una arista que puede observarse refiere a la situación de cese institucional establecida por el ATFD a los pocos días de la toma de la sede que desde la voz de lxs estudiantes *“[quebraba] el marco institucional y altera[ba] el calendario académico”*. Por su parte, las autoridades interpretaron que la *autogestión estudiantil de las actividades administrativas* es un *acto autoritario mediante el cual se atribuían una autoridad de gobierno que no tenían* (Comunicación UNA, 28-03-17; resaltado ad hoc).

En la segunda línea, una arista que puede observarse refiere a la interpretación sobre el Consejo de Carrera extraordinario que se realizaría para votar la elevación de los anteproyectos de los planes nuevos al Consejo Superior y que diera lugar a la toma de la sede del ATFD. Éste fue calificado por lxs estudiantes como un *consejo trucho* porque se modificó la sede en la que se llevó a cabo, ésta se informó con menos de 2 horas de antelación, y no se difundió el acta de la sesión. Desde las autoridades, el impedimento del desarrollo del Consejo de Carrera del ATFD para la aprobación de los planes nuevos generaba un *desplazamiento de “la discusión democrática del lugar natural en el que debe darse”* (Comunicación UNA, 19-03-17) que coartaba la posibilidad de desplegar el recorrido institucional establecido para los anteproyectos, habiéndose dado las instancias de debate, disensos y consensos necesarios.

Otra arista se vincula con la declaración de asueto administrativo por parte de la universidad con el objetivo de *“generar un espacio de trabajo universitario amplio, con participantes que*

tengan legitimidad y argumentos” (Comunicación UNA, 19-03-17) ya que se buscaba la participación de lxs representantes y responsables del gobierno en tanto actorxs legítimxs del debate y construcción de consensos. Esta decisión fue interpretada por lxs estudiantes como un *lock-out institucional* en la medida que buscaría desestabilizar la medida de fuerza estudiantil.

Estas aristas plantean algunos interrogantes en torno a la representación de lxs actorxs en los órganos de gobierno universitarios y las alternativas de acción para hacerse oír: ¿qué actorxs tienen más representación en los órganos colegiados?, ¿qué voces son más escuchadas?, ¿cuáles tienen más fuerza, más poder?, ¿a qué mecanismos recurren lxs actorxs para ser escuchadx?, ¿y, para decidir?, ¿y, para poder accionar? Pero también convocan a considerar cuán democráticas son las alternativas escogidas.

En lo que refiere a los puntos de conflicto identificados en el marco del proceso de modificación de los planes de estudio referidos a la incorporación de la ESI pueden leerse confrontaciones que tensionan los posicionamientos en torno a diferentes dimensiones.

las modalidades para su incorporación, al origen de la necesidad de su incorporación y del nombre, al enfoque que adoptaría, a sus alcances en los planes de estudio, a los contenidos y bibliografía que comprendería, a su relación con la formación pedagógica y artística.

De este modo, una de las tensiones refiere al surgimiento de la incorporación de la ESI en los planes de estudio. En este sentido, las apreciaciones pendulan entre el deber normativo, el despliegue de acciones institucionales previas en torno a temáticas vinculadas, la convocatoria del clima de época y la demanda estudiantil. Considerando esto, se interpreta una tensión entre el requerimiento y la elección, y otra entre la demanda estudiantil y la intención institucional, en la que la ESI se presenta como bandera.

En lo que refiere a las modalidades que adoptaría la ESI en la formación docente universitaria, por un lado, se presentó la tensión en torno a si incorporarla como espacio optativo –que fue el primer ofrecimiento de las autoridades- o como contenido abordado en una materia obligatoria –que fue la propuesta acordada antes de la toma- o como un espacio específico obligatorio, siendo esta última opción convenida en los nuevos planes.

Una disputa intensa rondó en torno a la tensión entre la transversalidad buscada por lxs estudiantes y la libertad de cátedra argüida por autoridades y docentes. En este conflicto, la ESI en tanto espacio específico fue una estrategia para su incorporación por parte de lxs estudiantes, aunque sirvió de justificación para las posiciones más resistentes a su transversalización. En esta línea, su inclusión en el perfil de lxs egresadx también fue estratégica para lxs estudiantes porque *“si es parte del perfil del egresado no podés decir que no es parte del perfil del resto de las materias”* (estudiante).

También puede interpretarse una disputa por el origen de la elección del nombre *“ESI con perspectiva de género”* que desde la perspectiva de lxs estudiantes venía a imponerse como garantía de un enfoque opuesto al biologicista y desde la de lxs docentes de la materia implicaba una amplitud mayor que la ley de ESI. Como resultado de la trayectoria de quienes conformaron la cátedra, tanto estudiantes como docentes reconocen que el enfoque adoptando acabó siendo más legalista.

Otra de las disputas más entusiastas fue en torno a quiénes poseían autoridad epistémica (Maffía, 2020) como para conformar el programa. En esta línea dos fueron las tensiones manifestadas: por un lado, entre la tradición del academicismo (Davini, 2015) y la valoración de la experiencia (hooks, 2021), que se resolvió dejando fuera las voces de las disidencias; por otro, entre la formación legalista que adoptó el enfoque de la materia y la formación pedagógica y artística que esperaban lxs estudiantes.

Repensando las articulaciones entre ESI y universidad

Algunas ideas para abordar la ESI en la formación docente universitaria invitan, por un lado, a indagar cómo potenciar la relación entre la universidad y, las demandas y movimientos sociales. A su vez, a imaginar cómo desbordar la letra de la ley animándonos a tensarla. Asimismo, a evaluar diversas estrategias que puedan llevarse a cabo de modo situado para la incorporación de la ESI (en tanto espacio específico y de manera transversal). Finalmente, a problematizar el lugar de las diversas voces en la institución universitaria: lxs estudiantes, lxs docentes, los textos académicos, los textos basados en las experiencias, la relación entre la ESI y, la formación pedagógica y la formación específica. Estas son algunas puntas para comenzar a deshilar las potenciales redes que pueden tejerse entre la ESI y la institución universitaria, al menos en términos curriculares. Muchas otras podrán rastrearse en la retícula de las diferentes funciones que la universidad cumple en el seno de la sociedad.

Referencias

Aguilar Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27 (núm. 3), 177-183.

Almada, G. M. (diciembre 2012). *Algunas consideraciones sobre la conformación del curriculum de profesorado para pensar una educación física no sexista* [ponencia]. VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata.

Arcos G., Estela; Molina, Irma; Trumper, Rosa Eugenia; Larrañaga, Liliana; del Río, María Isabel; Tomic, Patricia; Guerra M., Debbie; Uarac U., Myrna; Szmulewicz, Pablo (2006). Estudio de perspectiva de género en estudiantes y docentes de la Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos XXXII* (nº 2), 27-45.

Blanco, R. (2014). Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil. Miño y Dávila.

Blazquez Graf, N.; Bustos Romero, O. y Fernández Rius, L. (2013). Académicas directoras: del techo de cristal hacia el laberinto del poder. En: Ruiz, M. N. (coor). *América Latina en la crisis global. Problemas y Desafíos*. Fonter Abierta (pp. 51-66).

Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, 211-225.

Davini, Ma. C. (2015). La formación en la práctica docente. Paidós.

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

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

hooks, b. (2021). Enseñar a transgredir. Capitán Swing.

Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani, J. I. (2007). Metodología de las Ciencias Sociales. Emecé.

Maffía, D. et al. (2020). Apuntes epistemológicos. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.

Maya Rodríguez, J. M. y Castillo Ochoa, E. (2011). Transversalidad de perspectiva de género en la Universidad de Sonora: normatividad y percepción de los alumnos sobre procesos de sensibilización e institucionalización. Una propuesta de innovación educativa. *Revista Jurídica del Departamento de Derecho Academia de Derecho Administrativo*, Vol. 1 (nº 4), 1-14.

- Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de educación superior*, vol. 44 (nº 174), 7-17.
- Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Dialogando* (nº8),.
- Rebollo, Ma. Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17 (número. 1), 3-8.
- Sardi, V. (2017). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En: (coord.) *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela*. Grupo Editor Universitario (pp. 15-44).
- Sardi, V. y Andino, F. (2018). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Revista de Educación Contextos Educativos* (nº 21), 83-97.
- Villalba Sánchez, A. (2014). La perspectiva de género en la docencia universitaria: el derecho del trabajo. *RIDHyC* (nº 1), 37-47.