

**VII CONGRESO INTEROCEÁNICO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS
EL LUGAR DE LA CRÍTICA EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA**

Simposio 12. Educación Sexual Integral y formación docente

**Formación docente, ESI y Filosofía. Aportes para una
transversalización**

Paula Fainsod
Susana Zattara¹

Introducción

Esta presentación se inscribe dentro del proyecto “Formación docente, androcentrismo científico y educación sexual integral con enfoque de género”- una línea de investigación desarrollada por el grupo- Mariposas Mirabal-Filo-UBA- cuyo propósito general busca identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado” en la enseñanza en el marco de los debates previos, la sanción y la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral.

Sostenemos que, la escuela siempre por acción u omisión, desarrolla contenidos y mensajes relativos de los cuerpos sexuados. Es decir, *toda educación es sexual*. El proyecto político sería que se reconozca como tal, es decir una “educación sexuada”, y que la crítica señale si esa educación sexuada se dirige hacia un proyecto de justicia o hacia un proyecto patriarcal, heteronormativo y transfóbico (Morgade et al., 2011; Connell, 1997) (Proyecto UBACYT 2018).

En este marco venimos anticipando que las experiencias curriculares que abordan contenidos innovadores en el campo de las relaciones de género y las sexualidades interpelan no solamente al orden del conocimiento académico sino también a las relaciones de poder-saber que configuran la relación pedagógica formadora.

¹ IIICE. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Contacto: <mariasusaz@gmail.com>

Podemos decir que en los últimos dos lustros, la situación de la institucionalización de los estudios feministas y las perspectivas de género ha ido modificándose en nuestro país, en nuestras universidades, no en forma generalizada sino en una distribución desigual. Sostenemos que esto se debe en gran parte a los movimientos de mujeres, feministas y de los colectivos LGTBIQ y *, que están interpelando a las instituciones educativas desde discursos disruptivos sobre las identidades, los conocimientos, los saberes, en suma las diversas formas de vivir las vidas, junto a una pluralidad de formas de conocer. En este sentido el apoyo de les estudiantes a la implementación de la ley ESI, constituye una importante oportunidad para incorporar las genealogías feministas y queer; así como la construcción de pedagogías transfeministas y decoloniales.

Dentro de la formación docente, más específicamente en la Facultad de Filosofía y Letras, desde el año 1996 se dicta un seminario de Educación, género y sexualidades a cargo del equipo que integramos, Mariposas Mirabal. Esta propuesta curricular fue cambiando tanto en su denominación como en sus contenidos. Con el correr de los años se incorporaron nuevos debates y las leyes que producen la ampliación de derechos, y particularmente en el área de los derechos socio-sexuales. Luego de la sanción de la Ley 26150 una parte de los contenidos se focalizaron en la ESI y la construcción de una perspectiva de género y ciudadanía para su difusión, debate e implementación en las instituciones educativas de la ciudad de Buenos Aires. Desde el año 2019 el mismo equipo docente lleva a cabo la Diplomatura en ESI, que ya completa cuatro cohortes en Filo-UBA además de otras dictadas en la provincia de Chubut y en la provincia de Santa Cruz.

Situadas en nuestras experiencias docentes, y las de investigación y docencia, en esta presentación compartimos algunas reflexiones resultado de un espacio colectivo de investigación junto a colegas de la Carrera de Filosofía de esta misma Facultad en las instancias curriculares: Ética y Didáctica especial de la enseñanza de la filosofía. La primera incluida en el Ciclo de Formación General y la segunda en el Profesorado. En esta presentación intentamos desafiar las fronteras de las

enseñanzas y pensar en la formación docente en filosofía como un espacio donde esté presente la ESI con perspectiva de género y derechos.

Algunos apuntes metodológicos

En los últimos proyectos de nuestra línea de trabajo se adopta la modalidad de investigación acción participativa, pretendiendo producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad desde la indagación de un colectivo formado entre este equipo de investigación y docentes-investigadores/as, procurando una participación activa y productiva de la población involucrada en la política educativa a nivel institucional. Se nutre, a su vez, de la tradición originada en la “grounded theory” (Glaser y Strauss, 1967), los desarrollos del interpretativismo en la etnografía (Rockwell, 1987; Woods, 1992) y los postulados de las diferentes tradiciones epistemológicas producidas desde los feminismos; en particular, los desarrollos de Judith Butler (2001).

Venimos trabajando en una línea de investigación acción participativa enmarcada en los Estudios Culturales y de Género, orientada a desvelar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de *construcción del cuerpo sexuado*. Nuestro trabajo se ubica en un campo compartido con las tradiciones de construcción de conocimiento situado ya no “sobre” sino “desde” el trabajo de enseñar.

Indagar en educación desde la perspectiva de género desde y con sujetos reconocidamente generizados/as conlleva algunas características metodológicas como *la reflexividad feminista acerca de los supuestos básicos de la investigación*. Esto implica reconocer la dimensión descriptiva y también la dimensión crítica de la categoría de género. La dimensión descriptiva alude a que los objetos que se recortan para la indagación (las políticas, las prácticas, los cuerpos de la Educación Sexual) son apprehendidos desde un conjunto de herramientas teóricas que, en diálogo con la materialidad de las prácticas, los enmarcan en relaciones simbólicas que determinan y los determinan, que generan sentido y les dan sentido; la dimensión crítica alude a la denuncia sistemática de las relaciones patriarcales de poder. En otras palabras, explicitamos que las regulaciones sobre

la construcción social del cuerpo sexuado configuran y a la vez son configuradas por las prácticas. Así por un lado los sujetos tenemos un poder de agencia y a la vez estamos enmarcades en un sistema sexo género que reduce los márgenes de libertad de nuestra agencia. La reflexividad propone de manera permanente revisar y chequear el grado de acuerdo con los supuestos subyacentes.

Les sujetos investigadores- docentes del equipo Mariposas Mirabal y les docentes investigadores de las instancias curriculares con las que trabajamos en este subgrupo de filosofía y ESI, construimos conocimientos durante las prácticas de la investigación participativa, en pos de la transversalización de la ESI con perspectiva de género y derechos, en los profesorados de Filosofía en la facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En suma en nuestra investigación la autoridad, o más bien, la autorización, surge de una compleja interrelación de sujetos, prácticas, métodos y técnicas que se triangulan (a la manera tradicional establecida en los manuales de investigación) teniendo en cuenta que “todes saben”, “todes actúan” y “todes resignifican” las políticas de educación sexual.

Los objetivos que nos propusimos fueron: acompañar participativamente experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en cuatro campos (Filosofía y Ciencias Jurídicas; Biología/Educación para la Salud e Informática) en institutos del Profesorado y Universidades Nacionales; describir analíticamente la reconstrucción epistemológica que haya atravesado cada uno de los espacios curriculares seleccionados al transversalizar la perspectiva de género y sexualidades; reconstruir las visiones de lxs profesores/as y estudiantes respecto de sus expectativas y saberes acerca de la temática y describir los procesos de circulación de saberes, experiencias y expectativas acerca de la construcción del cuerpo sexuado entre lxs estudiantes participantes en las experiencias.

Específicamente en esta ponencia presentaremos reflexiones sobre la formación docente en el profesorado universitario de filosofía, intentando problematizar los giros políticos, epistemológicos y pedagógicos que propone la ESI a la formación docente en ese campo disciplinar, identificando los desafíos que se presentan desde los aportes decoloniales, transfeministas e interseccionales. En tal sentido,

algunas de las preguntas que nos guiarán son: ¿Cuáles son las interpelaciones que la ESI propone a la formación docente? ¿Qué desafíos se presentan para la construcción de propuestas de formación docente en filosofía transfeministas, decoloniales, interseccionales? ¿Cuáles son los aportes de las epistemologías feministas a una revisión curricular de la formación docente que transversalice la ESI ? ¿En qué consistiría una pedagogía feminista en las aulas del profesorado de filosofía?

Los giros de la ESI: interpelaciones y desafíos para la Formación docente

La *normatividad* sexogenérica se despliega en las instituciones educativas desde su momento fundacional. Un importante caudal de trabajos analizaron críticamente distintas dimensiones de las prácticas educativas en las que se inscribe la norma burguesa-cis-hetero-patriarcal-blanca-eurocentrada-adulta-capacitista-extractivist que consolida las formas de vida hegemónicas. Inscriptos en una perspectiva crítica estos análisis advirtieron los efectos de esta matriz que conllevan desigualdades, injusticias, violencias. En textos anteriores hemos expuesto que la ESI se dirige a conmovir esta normatividad y por ende las relaciones sociales, que son relaciones de poder, lo cual no produce sin tensiones.

Como señalamos en un artículo anterior (Morgade y Fainsod, 2019) es sabido que la docencia adquiere su carácter profesional en paralelo con la conformación y consolidación de los estados nacionales y los sistemas educativos; en Argentina, a fines del siglo XIX (Alliaud, 2007; Birgin, 2000). En ese momento fundacional se hacen presentes dos nudos constitutivos que se vinculan entre sí: por una parte, la escuela pensada no solamente (y tal vez ni siquiera principalmente) como un espacio de transmisión de “contenidos” sino, sobre todo, como una arena de homogeneización cultural y moral; por otra parte, el trabajo docente, sobre todo en el nivel primario, como una tarea “apropiada para mujeres” (Morgade, 1997 y 2010). Esta direccionalidad toma cuerpo en las formas que adquiere la propuesta curricular de formación inicial en sus distintas dimensiones: explícito, oculto, nulo, en sus formatos institucionales y en las experiencias de lxs sujetxs que la transitan.

La feminización de la formación docente no sólo se expresa en la mayor presencia de sujetxs feminizadxs sino también que su propuesta se orienta a un procesos de subalternización que se constata tanto desde la organización de los tiempos, laboral, la propuesta curricular y los saberes en juego en la enseñanza que se feminizan en tanto se los inviste de connotaciones desjerarquizadas socialmente. Así se cristaliza una doble desvalorización la de la docencia como tarea social desprestigiada y lo pedagógico como un saber menospreciado. Esto no resulta menor en espacios de formación docente, especialmente en los dirigidos al nivel medio y superior, y más en las universidades respecto de otras instituciones de educación superior donde el componente pedagógico pierde valor respecto del necesario manejo del saber disciplinar.

Debemos reconocer que el trabajo docente hoy ha cambiado fuertemente, así como ha cambiado la condición social femenina y la visibilización sexo genérica de quienes trabajan en las escuelas. Junto a los movimientos docentes, los feminismos, las disidencias se tensionaron y transformaron las expectativas, las condiciones laborales y también el proceso de formación. Con las particularizaciones, posibilidades y límites vinculados a la historia y las características de las instituciones. La formación docente inicial hoy registra discusiones, transformaciones respecto de sus mandatos originarios como así también de la matriz tradicional bancaria normalizadora presente desde sus comienzos.

La ESI disrumpe estos aspectos en tanto que resulta heredera de las pedagogías feministas y a la vez aporta a este campo problematizando y transforma entre otros aspectos la formación inicial en búsqueda por propulsar un proyecto educativo emancipador. La ESI como propuesta política-pedagógica resulta una oportunidad para tensionar y transformar las lógicas instituidas en la formación docente. Esta política pública establece dos hitos significativos que instauran una ruptura respecto de las formas en que tenía lugar la educación sexual hasta ese momento. Por una parte, el texto de la ley nacional establece que la educación sexual se instituye como un derecho y por consiguiente, como una responsabilidad de los estados nacional, provinciales y municipales de garantizarla. Pero a su vez

establece que la misma debe asumir un abordaje integral. Estos dos movimientos que propone la ESI conllevan una serie de giros políticos, epistemológicos y pedagógicos que conmueven también a la formación docente.

Respecto del *giro político*, en primer lugar se puede analizar el viraje que propone el ir de una conceptualización de la sexualidad y de la educación sexual un campo vinculado sólo a la biología -como su determinante natural- a su vinculación a los derechos, a la ciudadanía lo cual reafirma a su vez su dimensión socio-política. La enunciación de la ESI como campo político desmonta un sentido fuertemente arraigado a la configuración de las sociedades capitalistas modernas en las cuales, tal como señala Foucault, se instala un discurso que, en el marco de una serie de transformaciones políticas, económicas, sexuales, subjetivas, confina la sexualidad al espacio de lo doméstico leído como privado, íntimo. Esta práctica en el mismo momento que propone una separación binaria y jerárquica despolitiza el espacio doméstico y también dessexualiza el ámbito público. A lo largo de los años, aún con sus transformaciones mantiene hegemonía un sentido que enlaza la sexualidad al ámbito personal y familiar e invisibiliza la dimensión político-sexuada de las instituciones sociales, entre ellas las escuelas.

En este sentido, como movimiento político, la ESI repone una perspectiva disruptiva que no sólo reconoce sino que problematiza a la sexualidad como campo socio-histórico-político sino al Estado y en él a las instituciones educativas como productoras de los cuerpos sexuados. Así sostenida en una paradoja ya expuesta por Eve Sedgwick (1998): al tiempo que las escuelas instalan un discurso des-sexualizante imponen una normatividad sexo-genérica en cada uno de los rincones de la educación, de la formación docente. La ESI en este giro político conmueve el mandato dessexualizante de la formación docente y convoca a reflexionar críticamente acerca de los sesgos de clase, de género, de color de piel, de edad, capacitistas, entre otros que se presentan en el qué se enseña, el cómo se enseña y en las relaciones entre quiénes se encuentran en un espacio de enseñanza.

A su vez, en términos *políticos* la ESI mueve también el tablero respecto de los sujetos que reconoce como inmersos en la producción del conocimiento: todxs

somos sujetos sexuadx y en tal sentido todxs somos sujetos de saber respecto de la sexualidad. Estos movimientos producen una conmoción especialmente en lxs estudiantxs al identificarlxs como sujetos de derechos, como sujetos políticos con una voz y con autonomía a decidir sobre sus cuerpos que marca una disrupción muy fuerte respecto del modelo tutelar instituido desde los orígenes en las instituciones. Esto nos sitúa particularmente en la formación docente, donde a diferencia de los primeros niveles educativos donde persisten lógicas adultocéntricas que impactan con mayor virulencia en el posicionamiento de niñxs como sujetos políticos-sujetos de derechos-, en este nivel educativo se trata de jóvenes y adultxs. Sin desconocer que la trama institucional conlleva también procesos de pedagogización que inscriptxs en instituciones tradicionales favorecen procesos de subalternización de lxs estudiantxs, resulta necesario reflexionar acerca de este movimiento que la ESI trae en reconocer a les estudiantes como sujetxs y no como objeto de definiciones institucionales. A su vez y específicamente en relación a la ESI donde lxs jóvenes y lxs estudiantes asumieron un lugar no sólo protagonista en la lucha por efectivizar la ESI y en la demanda por saber acerca de ESI. También en las universidades donde muchas veces ellxs hicieron entrar estos espacios.

A su vez, también la ESI le otorga centralidad a lxs docentxs, no sólo como sujetxs políticos sino como sujetxs de saberes. Se rompe así la noción de expertez acuñada por los abordajes bio-médicos. Esta centralidad de lxs docentxs tensiona monopolizaciones de ciertas disciplinas como únicas fuentes válidas pero a su vez desafía la matriz pedagógica tradicional desde la cual hay alguien que se propone como portador de “todo” el conocimiento y “otro” sin “ningún” saber; lo cual conlleva también la producción de ciertas relaciones de poder. La integralidad de la ESI, identifica a diferentes campos y actores de saber que resultan ineludibles para aproximarse a una comprensión social, histórica y política de las sexualidades.

Este posicionamiento político interrumpe el *dispositivo pedagógico tradicional* ya que de algún modo hace también estallar los vínculos y la autoridad pedagógica en tanto que es reconocimiento político también resulta un reconocimiento

epistemológico en tanto visibiliza a todxs docentes y estudiantes como sujetos de saber, y de un saber especial a aquel vinculado con la sexualidad, históricamente acallado como campo a construir colectivamente. Esta situación resulta un desafío; no sólo para los espacios de formación docente en tanto que tensionan sus propias *lógicas pedagógicas*, sino también, interpela a los contenidos que se enseñan a lxs futurxs docentxs en relación al posicionamiento docente.

El reconocimiento del carácter sexuado de la educación y el de lxs estudiantxs y docentxs como sujetxs de saber sobre sexualidades desafía a las instituciones de formación docente en la propuesta curricular y en las prácticas de enseñanza; proponiendo así también un giro pedagógico.

El giro *pedagógico* que la ESI trae es considerar a la formación docente como un proceso de “devenir docente”. Si la formación docente es un proceso de construcción de “experiencia”, es evidente que se trata de un proceso de subjetivación, en el que las temáticas y el enfoque de la Educación Sexual Integral se articulan no solamente en términos intelectuales racionales sino también, en idéntica medida, en la dimensión afectiva de esa experiencia. En otras palabras, indagar críticamente y proponer alternativas formativas implica entonces alojar a la biografía intelectual y emocional de quienes se forman y de quienes se desempeñan en el papel de enseñantes. En este sentido bell hooks habla de “entrar enteras al aula”:

La educación feminista para la conciencia crítica está enraizada en el supuesto de que el conocimiento y el pensamiento crítico generados en clase deberían orientar nuestras formas de ser y de vivir fuera del aula.(...) no ser espíritus descorporizados en el aula.(...) enseñando a nuestras estudiantes modos de pensar en forma diferente sobre el género, entendiendo plenamente que este conocimiento también las llevaría a vivir de manera diferente.

Hemos dicho en otros textos que reconocer a la experiencia como saber que requiere ser entrelazado, ponerse en diálogo con otros para generar nuevos conocimientos potentes, significativos, transformadores. Que la experiencia se haga texto, no como situación menospreciada, sino como una fuente de saber más con tanta autoridad epistémica como otros (Fainsod y Baez, 2017; Baez, 2021). Pero a su vez, también poner en el centro la experiencia de lxs

estudiantes, nos corre de los discursos homogeneizantes, deterministas que leen un devenir estudiante universal. Así, se trata de dar a la visibilización de las múltiples, plurales y también por supuesto desiguales experiencias que se producen.

Los giros que propone la ESI problematizan las omisiones de la dimensión sexual de los procesos educativos y específicamente de los procesos de producción de los conocimientos. ¿Qué se enseña en la formación docente? ¿Cuáles son las fuentes recurrentes? En este sentido, y tal como venimos mencionando en textos anteriores, se cuestiona también el silenciamiento de las corporalidades, de las emociones. La insistencia enciclopedista desprestigia esos campos del saber en tanto irracionales.

En clave de advertir los silenciamientos, resultan significativos los aportes de los feminismos indígenas, afrodescendientes, decoloniales y de los movimientos de la disidencia sexual y queers que permiten un diálogo crítico con los espacios hegemónicos de construcción del conocimiento. De algún modo ellas abren preguntas a las propuestas epistemológicas de descolonizar el conocimiento, “ya que devela no solo la manera en que las representaciones textuales de aquellos sujetos sociales — construidos como los ‘otros’ en distintos contextos geográficos e históricos— se convierten en una forma de colonialismo discursivo que da una realidad, sino que, fundamentalmente, la construye” (Hernández Castillo y Suárez Návaz, 2008).

Hemos desarrollado los giros políticos, pedagógicos y epistemológicos que la ESI, como política pública trae a las instituciones educativas, en términos de movimientos que desestabilicen “la docilidad de la educación”. Estas reflexiones permiten ir advirtiendo los sesgos cisheteropatriarcales que subsisten en la formación docente y las omisiones de sujetos, saberes, géneros y sexualidades, en los curriculum vividos donde de la formación docente se lleva a cabo..

Nos quedan muchos interrogantes sobre cómo generar la necesaria transversalización; entre ellos ¿Cómo pueden contribuir las pedagogías transfeministas y decoloniales a la formación de profesorxs de filosofía que tomen

en sus clases la transversalización de la ESI con perspectiva de género y derechos?

Referencias bibliográficas

Alliaud, Andrea (2007). *Los maestros y su historia*. Buenos aires: Ed. Granica.

Birgin, Alejandra (2012). Introducción. La formación, ¿una varita mágica? En: Más allá de la capacitación. *Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio* (pp. 13-28). Buenos Aires: Paidós.

Baez, Jesica (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la educación sexual integral: un recorrido reciente en Argentina. *Communitas*, [S. l.], vol. 5, nº 9, 156–165.

Baez, Jérica; Fainsod, Paula (2017). *¡Que sea ley! Excusas, paradojas y desafíos de la Educación Sexual Integral*. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd)-FFyL-UBA.

Baez, Jérica; Fainsod, Paula (2021). Notas para una pedagogía feminista de la ESI. Experiencias del seminario de verano desde las voces estudiantiles. En: Morgade, Graciela (comp.) *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal. Experiencias en foco*. Rosario: Ediciones Homo Sapiens Ediciones.

Butler, Judith (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

Connel, Raewyn (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

Glaser, Alselm y Strauss, Alselm (1967). *The discovery of grounded theory*. Londres: Weindenfeld y Nicholson.

Hernández Castillo, Rosalva y Suárez Návaz, Liliana (2008). *Descolonizando el feminismo. Teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra. España.

hooks, bell (1999). Eros, erotismo e o processo pedagógico. En: Lopes Louro, Guacira (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Ed. Autentica.

Morgade, Graciela (2010). Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Morgade, Graciela (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

Morgade, Graciela y Fainsod, Paula (2019). La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. Voces en el Fénix, nº 75, Desde ahora y para siempre, 66-75.

Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE.

Sedgwich, E. (1998). *Epistemología del clóset*. Barcelona: Ediciones de la Tempestad.

Woods, Peter (1982). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.