



DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR

Tesina de Licenciatura en Ciencias de la Educación

Formación docente y perspectiva de género: el caso del
Profesorado de Educación Inicial en la UNS

Autora: Quimey Mansilla Yancafil

Directora: Mg. Andrea Montano

BAHÍA BLANCA

2023

Esta tesina se presenta como trabajo final para obtener el título de Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Contiene el resultado de la investigación desarrollada por Quimey Mansilla Yancafil, en la orientación Educación Social, bajo la dirección de la Mg. Andrea Montano.

RESUMEN

Este estudio aborda los procesos de construcción curricular desde una perspectiva de género en el Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur.

Se optó por una metodología cualitativa con trabajo de campo y el estudio de casos como diseño de la investigación. Las técnicas de recolección de información que se utilizaron fueron la observación no participante de clases de Práctica Docente III y de Práctica Docente IV: Residencia; entrevistas a sus profesoras y encuestas a las docentes auxiliares de dichas cátedras; grupo focal con estudiantes avanzadxs; análisis del plan de estudios de la carrera y de los programas de las asignaturas referidas.

En esta investigación, las dimensiones de análisis construidas se relacionan con la especificación curricular del Profesorado de Educación Inicial, desde una perspectiva de género. Específicamente, el currículum establecido, el currículum moldeado por lxs profesores y el currículum en acción. En este último y, a partir de los testimonios de docentes y estudiantes avanzadxs, se reconstruyó la crítica que lxs docentes realizan a ciertas representaciones sociales acerca de la carrera, desde una perspectiva de género. Así como también, se interpretaron los desafíos y posibilidades en el abordaje de la ESI por parte de lxs docentes y la forma en que esto repercute en las propuestas educativas de lxs estudiantes.

Palabras clave: Práctica profesional docente - Formación docente inicial – Perspectiva de género- Procesos de construcción curricular- Profesorado de Educación Inicial.

ÍNDICE

Resumen.....	3
Introducción.....	5
Estado de la cuestión.....	7
CAPÍTULO 1: Consideraciones teóricas.....	11
CAPÍTULO 2: Decisiones metodológicas.....	19
CAPÍTULO 3: Contexto sociohistórico-político e institucional.....	21
3.1. Contexto sociohistórico-político: Ley de Educación Sexual Integral (2006).....	23
3.2. Contexto institucional: Profesorado de Educación Inicial de la UNS.....	28
3.2.1. Breve historización del Profesorado de Educación Inicial.....	28
3.2.2. Características del Plan de Estudios.....	29
CAPÍTULO 4: La especificación curricular desde una perspectiva de género.....	31
4.1. Currículum establecido en el Profesorado de Educación Inicial.....	31
4.2. Currículum moldeado por lxs profesores.....	39
4.3. El currículum en acción.....	46
4.3.1. Representaciones sociales acerca del Profesorado de Educación Inicial desde una perspectiva de género.....	47
4.3.2. Abordaje de la ESI con perspectiva de género: desafíos y posibilidades.....	54
CAPÍTULO 5: Conclusiones y reflexiones finales.....	58
Referencias bibliográficas.....	61
Documentos.....	66
Anexos.....	68

Introducción

La presente investigación aborda los procesos de construcción curricular desde una perspectiva de género en el Profesorado de Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur. Específicamente se indaga acerca de las construcciones que realizan lxs docentes de la carrera a partir del Plan de estudios, como los programas de las materias y las prácticas docentes propiamente dichas.

La elección del tema tiene que ver con una implicación personal en las cuestiones de género y feminismos, aunque principalmente, responde a un interés colectivo porque tiene la intención de contribuir a pensar la formación docente desde la perspectiva de género como uno de los cinco ejes conceptuales¹ que define la Res. CFE. 340/18 para organizar la Ley N° 26.150², *Ley de Educación Sexual Integral* (2006). Desde este posicionamiento se entiende que fomentar decisiones más justas y democráticas implica necesariamente desnaturalizar las relaciones de poder existentes y evidenciar los estereotipos y desigualdades de género que se reproducen de las que la formación docente no estaría exenta.

El acercamiento a la temática fue potenciado por el contexto histórico, político, social y cultural en el que esta investigación se realiza, lo que distintxs referentes denominan como *cuarta ola feminista* (Cobo, 2019; Freire et al., 2018; Rivera-Vargas, Muñoz-Saavedra, Morales Olivares y Butendieck-Hijerra, 2019; entre otrxs) a partir de aquel primer “3 J” en el 2015. Este hecho permitió visibilizar y problematizar la condición de oprimidxs y la violencia machista ejercida hacia mujeres y disidencias en las distintas sociedades. Tal como expresa Barrancos (2018), la extraordinaria movilización en torno al “Ni una menos” del tres de junio de 2015 y las repeticiones posteriores han sido un parteaguas en la sociedad argentina (p. 6).

En este sentido, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué construcciones relativas a una perspectiva de género circulan entre lxs docentes del Profesorado de Educación Inicial? ¿De qué manera se relacionan esas construcciones con las propias prácticas docentes? ¿Qué posicionamientos acerca de lo que significa ser maestra y qué concepciones de las relaciones de género se transmiten, en la propuesta de formación docente de Nivel Inicial?

¹La Res. CFE N° 340/18 del 22 de mayo de 2018 incorpora cinco ejes conceptuales que organizan la Ley ESI: cuidar el cuerpo y la salud; valorar la afectividad; garantizar la equidad de género; respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos. Recuperado de:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

² Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley26150.pdf>

Asimismo, resulta relevante situar la investigación en el Nivel Superior ya que son escasos los estudios sobre perspectiva de género en el nivel, en general, y en la formación docente para el Nivel Inicial, en particular. En este sentido, la Didáctica universitaria se constituye en un constructo articulador amplio, dentro del cual, surge otro interrogante ¿cómo atraviesa la perspectiva de género el Plan de Estudios, los programas de las materias y las prácticas docentes en el Profesorado de Educación Inicial?

En relación con lo expuesto, el objetivo general que guió la investigación consistió en interpretar los procesos de construcción curricular desde una perspectiva de género en el Profesorado de Educación Inicial de la UNS. Específicamente, se buscó:

- Identificar las construcciones relativas a una perspectiva de género que circulan entre lxs docentes del Profesorado de Educación Inicial y su relación con las propias prácticas docentes.
- Reconstruir los posicionamientos acerca de lo que significa ser maestra y de las concepciones de las relaciones de género que se transmiten en las prácticas docentes universitarias.
- Visibilizar qué espacios de formación habilitan el Plan de estudios y los programas académicos desde una perspectiva de género.

En esta tesina, la sistematización y presentación de la investigación realizada y sus resultados, se organiza en cinco capítulos. El primero, presenta el marco conceptual en el que se definen la Didáctica Universitaria y la Perspectiva Didáctica Fundamentada Crítica; la noción de currículum universitario; la idea de justicia curricular en relación con las definiciones de género, perspectiva de género e interseccionalidad; y, por último, la concepción de formación docente que permite a su vez, desarrollar los saberes profesionales y la epistemología de la práctica profesional. El segundo capítulo, presenta las decisiones metodológicas que orientan la investigación junto con el diseño y las estrategias de recolección y análisis de los datos. El tercer capítulo, se destina a explicitar algunos conceptos generales de la Ley N° 26.150 *Ley de Educación Sexual Integral* (ESI) (2006) y el contexto socio histórico y político que posibilitó su sanción. Asimismo, se presentan los *núcleos de aprendizaje prioritarios* (Res. CFE. 340/18) y los *Lineamientos Curriculares* para la Educación Sexual Integral (Res. CFE. 45/08) para favorecer una lectura situada de los resultados. Finalmente, se realiza una breve historización del Profesorado de Educación Inicial y se desarrollan las principales características del Plan de Estudios. El cuarto capítulo presenta la interpretación de los datos, junto con la

discusión y resultados acerca de la especificación curricular desde una perspectiva de género. El quinto capítulo, se destina a las conclusiones y reflexiones finales.

Estado de la cuestión:

La producción de conocimiento acerca de la perspectiva de género se ha acrecentado en los últimos años a partir del auge de los movimientos feministas y del colectivo LGBTTTIQ+ y sus luchas por la equidad de género. Sin embargo, este incremento no se relaciona mayormente con trabajos que focalizan la formación de docentes para la Educación Inicial. Es por esto que resulta relevante ampliar la mirada en la búsqueda de antecedentes y recuperar no solo los escritos realizados en Argentina, sino también aquellos que tienen lugar en distintos países de América Latina.

Es así que, en un primer momento, se abordan las principales investigaciones de la región que son afines al objeto de esta investigación. En un segundo momento, se exponen trabajos de Argentina que, aunque no abordan específicamente el Nivel Superior, resultan ineludibles porque sus autoras son referentes en feminismo y género en la educación. Para finalizar, se presentan las investigaciones nacionales que abordan las prácticas de enseñanza desde una perspectiva de género en el Nivel Superior.

En principio, es importante destacar el trabajo de Moscoso (2012) elaborado en México, ya que propone posibles formas de llevar adelante la docencia en la universidad desde una perspectiva de género. Se basa en un estudio realizado en la Universidad de Guadalajara, acerca del currículum y la práctica docente en el año 2010, aunque incluye también la experiencia de otras universidades en el mundo que ya han avanzado en esta línea. A partir de esto, presenta orientaciones para repensar las prácticas docentes, los programas y planes con el objeto de contribuir a erradicar los sesgos de género en la producción del conocimiento y la docencia. Sin embargo, entiende que para lograrlo, es imprescindible que sea acompañada de medidas más amplias que involucren a estudiantes y a docentes como talleres, capacitaciones y asesorías en la universidad.

En Costa Rica se destaca el trabajo de Vargas Jiménez (2012) que se centra en la perspectiva y conocimiento sobre género que tienen lxs estudiantes del curso de práctica supervisada de la carrera de Orientación Educativa. Se considera un antecedente de esta investigación porque tiene en cuenta los saberes sobre equidad de género que les aporta el Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (UNA) y su relevancia para el desempeño del estudiante como futurx profesional.

Asimismo, en Chile, resulta relevante la tesis de grado de Ramírez Flores, Robles Recabarren y de la Torre Díaz (2012). El trabajo se centra en analizar si existen o no transformaciones en la práctica docente del profesorado de Historia y Ciencias Sociales con estudios de género. Es necesario aclarar que, si bien esta investigación no focaliza el Nivel Superior, resulta pertinente incluirla como antecedente, ya que estudia específicamente las prácticas de enseñanza y estrategias didácticas que se dan en el aula, desde una perspectiva de género.

En este sentido, en Argentina, no se pueden desconocer los aportes de Morgade (2011) quien busca conocer los discursos que circulan en escuelas medias de Buenos Aires acerca de las sexualidades así como también las perspectivas de autoridades y profesorxs sobre las posibilidades de abordaje de las sexualidades juveniles. Es evidente que, a diferencia del presente trabajo, la autora abre su visión a la escuela en general; no obstante, incluye a las prácticas de enseñanza y, con perspectiva de género, pone en cuestión el qué, cómo, desde dónde y por qué se enseña.

Morgade (2016) también explora las experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en el nivel secundario. En conjunto con equipos docentes de escuelas medias de la Ciudad de Buenos Aires, genera contenidos y enfoques curriculares respecto de la construcción del cuerpo sexuado, reconstruye el contenido de los espacios curriculares elegidos transversalizando la perspectiva de género y sexualidades y plasma aquellos saberes y experiencias en la construcción del cuerpo sexuado en estudiantes que participaron de las experiencias. Este trabajo se lleva adelante a partir de un proyecto de investigación que surge por la dificultad de encontrar experiencias escolares desarrolladas con el enfoque que la Ley de Educación Sexual Integral presenta.

La autora se posiciona desde una perspectiva “histórico cultural” orientada por el enfoque de “género y derechos humanos” desde donde plantea “... una perspectiva crítica de las relaciones de poder que subyacen a las formas en que los sujetos atraviesan su proceso corporal de sexuación...” (p.22). Es decir, a pesar de situarse en nivel medio, ambas investigaciones constituyen un aporte al presente trabajo dados su posicionamiento y experiencias en contexto para pensar la ausencia o presencia de las sexualidades desde una perspectiva de género.

Otra de las autoras referentes del tema en Argentina es Baez (2017) quien busca explorar las formas de transitar la escuela de jóvenes travestis, transexuales, transgéneros, feminidades y masculinidades trans en la Ciudad de Buenos Aires. Para esto, elabora un corpus empírico a partir de la reconstrucción del caso de un estudiante, entrevistas

informales a docentes y estudiantes, observaciones de trabajo de campo en escuelas públicas entre 2009 y 2012, documentos y estadísticas de organizaciones sociales que luchan por los derechos de las personas trans y los resultados de la prueba piloto de la Primera Encuesta Nacional sobre la Población Trans. Al igual que los trabajos de Morgade, esta investigación se enmarca en el nivel medio. Resulta igualmente importante porque da lugar a voces, sentires y experiencias de disidencias y contribuye a la visibilización de su exclusión por parte del sistema educativo formal. Baez concluye que la desigualdad por la que transitan estas personas no solo puede verse en la exclusión sino también en que esto significa la enseñanza de una jerarquía de posiciones para todxs lxs estudiantes.

A nivel local, en Bahía Blanca, Yasbitzky y Ulloa (2018) analizan las prácticas de enseñanza en jardines de infantes de la ciudad, respecto de la implementación de la Ley ESI desde una perspectiva de género. Si bien se centran en el Nivel Inicial, resulta interesante recuperar su trabajo investigativo, por un lado, por la cercanía del tema con la presente tesina, por el otro, porque lxs autorxs son docentes en carreras de formación de docentes del nivel y realizan sus hipótesis a partir de su experiencia en el Profesorado de Educación Inicial.

También en la Provincia de Buenos Aires, pero específicamente en el Nivel Superior, el trabajo de Abel et al. (2020) en el marco de un proyecto colectivo de investigación, indaga los modos en que está presente o no la perspectiva de género en la formación de profesores/as de Lengua y Literatura de la universidad y de un instituto superior de la ciudad de La Plata. Este análisis se centra en la importancia de incluir esta perspectiva debido a la urgencia de la implementación de la ESI en los contextos en que los/as futuros/as docentes se desempeñarán. Uno de sus principales resultados es la creciente demanda estudiantil de perspectiva de género, ESI y epistemologías feministas en ambas instituciones.

En la misma línea de trabajos situados en el Nivel Superior en Argentina, resultan relevantes los aportes de Zurbriggen (2013) quien denuncia la heteronormatividad de las instituciones educativas y problematiza las prácticas de la formación desde lo político. Además, relata su experiencia en propuestas pedagógicas del ISFD N°12 de Neuquén y su trabajo con futuras profesoras de los niveles primario e inicial. A partir de tensionar teoría y práctica busca construir pedagogías feministas en y para la formación docente, dejando nuevos interrogantes.

A lo largo de este recorrido es posible visibilizar, como se mencionó en un principio, que se dio un incremento de producciones relativas a la perspectiva de género, pero no de estudios que focalicen la formación de docentes para la Educación Inicial. A su vez, entre las producciones presentadas, se advierte que aquellas desarrolladas en Argentina, en general, se llevan adelante luego de la sanción de la Ley ESI y abordan los procesos de construcción curricular a partir de distintos aspectos desde una perspectiva de género.

CAPÍTULO 1

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

El objetivo de *interpretar los procesos de construcción curricular desde una perspectiva de género en el Profesorado de Educación Inicial de la UNS* demanda definir el marco teórico en el que es dable formular tal objetivo de investigación.

Para ello, el punto de partida es enmarcar el problema en la Didáctica Universitaria. Lucarelli (s.f.) la define como disciplina que aborda la enseñanza en el nivel y cuyo objeto de estudio es aquello que tiene lugar en el aula universitaria, desde donde estudia el proceso de enseñanza que lxs docentes organizan en relación con los aprendizajes de lxs estudiantes y en función de conocimientos especializados y orientados hacia la formación de una profesión, en este caso, docente. La autora plantea distintas dimensiones o particularidades de esta didáctica que operan como estructurantes de la disciplina, a saber: la enseñanza orientada hacia la formación de una profesión; la articulación teoría y práctica; la especificidad institucional y el trabajo sobre el conocimiento científico. El primer rasgo específico, refiere al proceso de enseñanza desarrollado por lxs docentes en relación con los aprendizajes de lxs estudiantes y del contenido específico orientado para una profesión. El segundo estructurante, se relaciona con la importancia de la reflexión, de la articulación entre teoría y práctica, tanto de la situación áulica como de la construcción de espacios específicos en el plan de estudios orientados a la práctica profesional. La tercera nota distintiva, tiene que ver con la especificidad institucional donde tienen lugar los procesos de enseñanza. La universidad se caracteriza por su autonomía, su oferta curricular, por sus docentes, estudiantes, entre otras cuestiones, que influyen en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Agregar la imposibilidad de homologar las instituciones del nivel superior. Finalmente, el último estructurante de la Didáctica universitaria, refiere a la especificidad de la propuesta curricular, con respecto a otras instituciones educativas: los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación se orientan hacia una profesión.

Las particularidades que se abordaron, según Lucarelli (1998) permiten entender a esta disciplina como:

... una Didáctica de las relaciones; de los intersticios, es un juego de las relaciones entre los principios y conocimientos didácticos, por un lado, y las características institucionales (políticas, organizacionales, humanas), y de la especialidad del

área particular de estudios que se trate, por el otro lado, que se recorta la Didáctica de Nivel Superior: en los espacios en común, en los intersticios que se establecen, es donde encuentra sus desafíos más interesantes. (p.10)

Según la autora, en el abordaje de la enseñanza universitaria, la Perspectiva Didáctica Fundamentada Crítica se caracteriza por reconocer la multidimensionalidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; su contextualización en el entorno institucional y social, las particularidades de los sujetos que intervienen y la especificidad de los contenidos; la explicitación de los presupuestos en los que se sustenta la construcción metodológica; la reflexión sobre las prácticas concretas de enseñar y aprender; y las condiciones en las que se desarrollan esas prácticas para mejorar el acceso al conocimiento.

Esta perspectiva es central porque posibilita profundizar a lo largo del trabajo en las distintas dimensiones de la enseñanza y del currículum universitario en la formación docente y tensionarlos con la perspectiva de género.

En este sentido, se entiende al currículum desde un posicionamiento crítico como: 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, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha 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. (De Alba, 1995, p. 80)

Este modo de definir el currículum permite dar cuenta de su complejidad al presentarlo como un objeto que se produce en su mismo proceso de su construcción y, por ende, no se limita a las prescripciones expresadas en distintos documentos sino también a la transformación de dichas prescripciones en el marco del desarrollo curricular en distintos contextos y en manos de diversidad de actores.

En relación con estas modificaciones, Camilloni (2001) expresa:

La universidad como institución se caracteriza, como lo afirma Franz van Vught, por la enorme difusión de la capacidad de tomar decisiones que hay en el interior de su organización. Todos toman decisiones en la universidad, las toma el Consejo Directivo, el Decano, están en capacidad de tomar decisiones cada uno de los departamentos, cada uno de los profesores y también cada uno de los auxiliares docentes. Estas decisiones determinan en última instancia qué se enseña, porque el cómo se enseña define el qué se enseña. En consecuencia, el currículo realmente enseñado no siempre es igual al currículo establecido. (p.24)

Así, la autora entiende que:

... en lo que respecta al currículo, comprendidos los niveles de diseño y los niveles de implementación, todos toman decisiones, incluidos los estudiantes que son los que deciden finalmente qué es lo que van a estudiar en serio, en profundidad, y qué es lo que van a estudiar superficialmente. Todas estas decisiones asociadas al diseño y a la implementación del diseño curricular son propias de la comunidad universitaria. (p.27)

En este sentido, el currículum asume variedad de significados dado que se utiliza para fases o momentos diferentes de los procesos de construcción curricular. Así, se pueden reconocer fases, momentos o niveles (Gimeno Sacristán, 2007) en el proceso de desarrollo que dan cuenta, por un lado, de las relaciones entre estos niveles y la variedad de actores, metodologías y perspectivas utilizadas en cada uno y, por el otro, de la existencia de prácticas que suceden previa y simultáneamente a la práctica pedagógica. A los fines de esta investigación interesan el currículum prescrito; el currículum moldeado por los profesores; el currículum en acción y el currículum realizado. El primero, que está presente en todo sistema educativo, aunque varía según el contexto, implica una prescripción inicial sobre el contenido, a modo de orientación y contribuye, entre otras cosas, a la elaboración de materiales y al control de cada sistema. El segundo, hace referencia al docente como agente activo y decisivo en la realización del currículum. Mediante su cultura profesional construye significados y modifica las propuestas curriculares, de forma individual o colectiva. La organización social del trabajo docente

tendrá efectos en la práctica. En la tercera fase, puede verse la práctica concreta y real que excede siempre lo planificado, dadas las interacciones que se producen con otros en el aula. El currículum realizado, da cuenta de las distintas consecuencias que produce la práctica en los diferentes actores educativos, como por ejemplo, efectos sociales, cognoscitivos o afectivos. Algunos de estos no son tenidos en cuenta en el sistema educativo por no ser considerados importantes y quedan como efectos ocultos de la enseñanza. Específicamente en los docentes, se relacionan con la socialización profesional. (Gimeno Sacristán, 2007)

En relación con esto, Terigi (1999) enfatiza la noción de procesos curriculares porque comprende las modificaciones que se dan a partir de la adhesión o el rechazo sobre las prescripciones de enseñanza. La autora denomina “objetivaciones” a las representaciones de las transformaciones que se producen en función de diferentes acciones sobre lo prescripto, tales como: los diseños curriculares, los planes institucionales y la planificación docente. Este proceso se entiende como de especificación curricular y se aleja de las perspectivas que lo consideran como mera aplicación de los prescriptos. En la presente investigación entonces, se propone: “considerar al interjuego entre los procesos de control y apropiación como el contenido específico de la relación *prescripción/realización* que tiene como efectos, procesos de especificación curricular” (Terigi, 1999, p. 51).

En lo atinente al currículum universitario en particular, se considera la perspectiva de Barco, quien lo define a partir del concepto de plan de estudios entendido como ...documento curricular en el que se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias...con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios... experiencias...que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas... (Barco, 2005, p.49).

Es así que el currículum no implica simplemente un listado de materias, sino que contempla requisitos, fundamentación, objetivos y alcances de la carrera, así como también el perfil de egresados que se busca formar.

Asimismo, es entendido no sólo por aquello que está escrito como “currículum establecido” sino como “currículo en acción”, esto es, aquel que se lleva a la práctica y que se enseña. En tal sentido el plan de estudios se comprende como programa de formación porque se contemplan las distintas experiencias que produce en lxs estudiantes, las que influyen en sus aprendizajes y están condicionadas por los programas de las materias, por las formas en que se enseñan, por las modalidades de evaluación de los aprendizajes y por los ambientes institucionales en donde tienen lugar (Camilloni, 2001).

Lo expuesto permite abordar el proceso de determinación curricular como proceso de determinación social y refiere a las luchas, tensiones o imposiciones que conforman un currículum a partir de los distintos intereses de diferentes sujetos sociales. En esta definición resulta importante el concepto de sujeto social y no sólo de grupo, ya que, tiene como rasgo principal poseer conciencia histórica: se considera parte de un sector que suscribe cierto proyecto social.

De Alba (1995) refiere a sujetos de determinación, de estructuración formal y de desarrollo curricular. En las universidades, la tendencia ha sido formar parte de los procesos de estructuración formal y, en este sentido, la autora demanda la participación activa de lxs universitarixs en la determinación curricular. Los sujetos de la determinación curricular buscan desarrollar los rasgos principales de un currículum particular y en muchos casos no se encuentran de manera directa en el sistema educativo, un ejemplo de estos son la Iglesia, el Estado, empresas o gremios. Es decir, que los sectores que sí están dentro del ámbito educativo como docentes, estudiantes, comunidad educativa en general, serán parte del debate en la medida en que se involucren o no a través de propuestas concretas que suponen luchas en el marco de relaciones de poder (De Alba, 1995).

Es así que no puede desconocerse en este marco la noción de justicia curricular (Connell, 2009) y su contribución a la justicia social, a partir de tres principios. El primero, implica considerar los intereses y la perspectiva de los menos favorecidos, en este caso, la cuestión de género desde las mujeres y disidencias, es decir, un currículum contrahegemónico que sea pensado de forma plural, por docentes que trabajan en diferentes contextos. El segundo, se relaciona con la participación y escolarización común y hace referencia a la necesidad de un currículum "diverso" o multicultural, para una verdadera democracia. Implica dejar de lado la evaluación competitiva, de selección y clasificación del sistema educativo, dado que, estas prácticas aportan a la diferenciación y jerarquización de las personas que conllevan el control de unxs sobre otrxs. Un currículum que sea interseccional. El tercero, tiene que ver con construir estrategias

educativas hacia la igualdad y advierte sobre el conflicto entre la idea de ciudadanía participativa y el criterio de contribuir a los intereses de las personas menos favorecidas.

A modo de síntesis, en la presente investigación, interesan en particular las definiciones curriculares asumidas en distintas objetivaciones y a cargo de diversidad de actorxs, vinculadas con la perspectiva de género en la formación de docentes para el Nivel Inicial.

Para ello, se considera necesario partir de la definición del concepto de género como construcción cultural y de perspectiva de género desde un enfoque crítico. Así, siguiendo los planteos de Joan Scott, la definición del primero “reposa sobre una conexión integral entre dos proposiciones: el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder” (en Lamas, 1997, p.289).

Con respecto a la perspectiva de género, según Gamba (2008) implica: a) reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres; b) que dichas relaciones han sido construidas social e históricamente y son constitutivas de las personas; c) que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión. Esto se relaciona con lo que distintxs autorxs denominan como *interseccionalidad* (Davis, 1981; Moraga y Anzaldúa, 1981; Hill Collins, 2000; entre otrxs) y que se refiere a la interrelación de las distintas formas de discriminación que crean un sistema de opresión y discriminación. La *Interseccionalidad crítica* es contextualizada y reflexiona sobre las relaciones de poder y discriminación, alejándose de las concepciones que hacen un uso descriptivo de la intersección. (Visotsky, 2020)

Asimismo, se entiende desde un enfoque crítico a la perspectiva de género porque permite problematizar la forma en que las imposiciones sobre cómo ser mujer y cómo ser varón producen relaciones violentas y por qué las mujeres y diversidades sexuales se encuentran en lugares desiguales respecto al poder. En otras palabras, posibilita desnaturalizar las diferencias para comprender que son en realidad relaciones de desigualdad que deben transformarse (Chiodi et al, 2019). Por lo tanto, se considera que

este enfoque es crítico porque, no solo busca describir las relaciones de género, sino también dotarnos de herramientas para comprender su carácter injusto,

denunciar las formas de violencia y discriminación que se desprenden de ellas, y comprometernos a cambiar nuestras prácticas en un sentido igualitario. (p. 7)

Finalmente, y en relación con los objetivos de la investigación, es necesario hacer referencia al currículum de la formación docente. Específicamente, interesa destacar cómo se manifiesta la práctica profesional docente en el marco del plan de estudios, qué sentido/s se le atribuye y su relación con la construcción de saberes profesionales. Las prácticas docentes son entendidas desde Sanjurjo (2016) como el eje vertebrador de la formación, a lo largo de toda la carrera. Según la autora, lxs profesores se construyen en un largo proceso de formación y socialización, en el que adquieren creencias, supuestos y teorías que influyen en sus acciones y, a su vez, estas últimas inciden en la construcción de sus saberes profesionales. Asimismo, esta definición considera a la práctica docente como dinámica y compleja, por lo que requiere la toma de decisiones fundamentadas para construir acciones que permitan resolver situaciones problemáticas en cada contexto.

En este sentido, es fundamental la reflexión sobre la práctica y el conocimiento que se produce en esa reflexión: el conocimiento profesional. Este proceso por el que lxs docentes adquieren y construyen saberes y creencias es lo que se denomina formación docente y se compone de diferentes trayectos: la biografía escolar, los procesos de socialización profesional, la formación inicial y el desarrollo profesional. Los dos primeros, que serían asistemáticos y acrílicos, son de gran incidencia en relación con la formación inicial y el desarrollo profesional, es decir, que dejan marcas en la forma de entender y afrontar la práctica. Es por esto que, Sanjurjo refuerza la idea de problematizar, revisar críticamente, estos trayectos de la propia experiencia. Concretamente, por biografía escolar, se entiende a los saberes que son aprendidos de forma acrítica, vivenciados como alumnxs, por lo tanto suelen ser resistentes al cambio. Por su parte, la socialización profesional se relaciona con los aprendizajes sobre la práctica que se producen desde la acción en los espacios de trabajo y en la institución formadora. El tercer trayecto que reconoce la autora, es la formación inicial; se refiere a la carrera de grado, es un proceso intencional y sistemático y se orienta al trabajo docente. Por último, el desarrollo profesional, amplía la categoría de formación continua, dado que, desde esta perspectiva la formación no se recibe sólo desde capacitaciones externas, sino que, requiere de la implicancia de cada docente a partir de la reflexión sobre las propias prácticas.

Este planteo acerca de la formación docente como un proceso amplio y compuesto por diferentes trayectos, permite profundizar en la noción de epistemología de la práctica profesional, que según Tardif (2004) refiere al “estudio del conjunto de los saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano, para desempeñar todas sus tareas” (p.188). Es decir, que entiende a los saberes desde una concepción amplia como conocimientos, competencias, habilidades y actitudes que los profesionales producen, transforman y utilizan en función de sus tareas. Esta definición, incluye lo que los propios profesionales dicen acerca de sus saberes profesionales. El autor caracteriza a los saberes profesionales como: temporales, plurales y heterogéneos, personalizados y situados y están marcados por los rasgos de su objeto: las personas. Con respecto a la primera característica, entiende que se adquieren con el tiempo, en tres sentidos: lo que lxs docentes saben sobre enseñar tiene que ver con su historia escolar; a su vez, los primeros años de práctica profesional son decisivos para adquirir conocimientos en torno al trabajo; por último, los saberes se desarrollan en una carrera profesional en un tiempo prolongado. La segunda característica, hace referencia por un lado, a la pluralidad de saberes que el docente utiliza en su práctica y que son obtenidos de la universidad, de su biografía escolar, de su historia de vida, entre otros; y, por otro lado, a la heterogeneidad, es decir que los saberes no siguen una sólo línea o perspectiva. Con respecto al tercer rasgo, el autor explica que lxs docentes están marcads por su contexto, por su historia de vida, su cultura y por lo tanto, sus saberes son apropiados y personalizados, no es posible separar a la persona de su experiencia de trabajo. En relación con esto y como cuarta característica, propone que los saberes son situados, es decir que se construyen y se ponen en acción en determinado contexto y únicamente en esa situación es que tienen un sentido. Por último, lxs docentes trabajan con otras personas, por lo tanto, su práctica está marcada por lo ético, lo emocional y las individualidades.

CAPÍTULO 2

DECISIONES METODOLÓGICAS

El presente trabajo se abordó desde una metodología cualitativa porque la metodología cualitativa responde a una mirada holística sobre el tema a investigar y respeta la perspectiva de los actores. Estos estudios se centran en el lenguaje, en la interacción entre las personas, en su contexto y en la construcción de significados (Sautu, 2003). Una característica propia de esta metodología es que la teoría se reformula permanentemente a partir de la obtención y análisis de los datos. Por eso, demanda particular atención a estos últimos. A su vez, el argumento teórico y la evidencia empírica se construyen de forma interactiva. Este razonamiento denominado inductivo está presente desde el inicio de la investigación. A partir de la observación de casos o situaciones se construyen conceptos o hipótesis que implican una especie de guía para encontrar nuevos datos.

En el marco de una metodología cualitativa, la elección del estudio de caso como diseño se debe al interés por estudiar una situación en profundidad y lograr su comprensión (Stake, 1999). Este diseño permite comprender la experiencia de los sujetos desde lo histórico y político y es en este sentido en que se analizan los significados que construyen los informantes. Por eso el caso es un espacio social de forma doble, porque es un contexto en el que viven e interactúan sujetos y porque su comprensión implica escuchar las historias y dudas que la gente acerca a quien investiga. (Redon Pantoja y Angulo Rasco, 2017)

Específicamente, en esta investigación se trata de un estudio de caso instrumental (Stake, 1999) ya que, se realizó en la UNS dada la necesidad de recortar el objeto de estudio; sin embargo, el interés específico no tuvo que ver sólo con esta institución, sino con problematizar la formación docente en general y el Profesorado de Educación Inicial en particular, desde una perspectiva de género.

La profundidad en la indagación que caracteriza al estudio de caso demanda recurrir a múltiples técnicas y estrategias cualitativas e incluso cuantitativas (Redon Pantoja y Angulo Rasco, 2017). En este trabajo investigativo, las decisiones metodológicas respecto de los instrumentos de recolección de información utilizados, se vinculan con diferentes niveles y actores en los procesos de construcción curricular: plan de estudios, programas, prácticas docentes universitarias y sujetos, docentes y estudiantes.

Es así que, en el marco del plan de estudios vigente (2009), la investigación se centró en las siguientes materias anuales: Práctica Docente III y Práctica Docente IV: Residencia, correspondientes al tercer y cuarto año del plan de estudios del Profesorado de Educación Inicial. El motivo del recorte tuvo que ver con una decisión en cuanto a la viabilidad del trabajo y la importancia de estas materias en tanto vertebradoras de la propuesta de formación. La selección de las asignaturas surgió a partir de la entrevista realizada a una informante clave, que actualmente se desempeña como docente en distintos años del profesorado en cuestión. La entrevistada refirió que en primer año las alumnas se encuentran en un proceso de adaptación a la institución y, en cambio, en los siguientes años, a partir del recorrido por la carrera y de la inserción en el campo, a través de las prácticas, lxs estudiantes presentan otras demandas a sus docentes, lo que permitiría una mayor aproximación al abordaje que se pretendió realizar en esta investigación. En este sentido, como técnicas e instrumentos de recolección de información se emplearon observaciones no participantes en las clases de las materias seleccionadas, entrevistas semiestructuradas y en profundidad a sus profesoras, encuestas a las docentes auxiliares de las cátedras, grupo focal con estudiantes avanzadxs y análisis documental: plan de estudios y programas de dichas materias. Se profundizará, a continuación, en cada uno de estos instrumentos. A su vez, en la relación teoría-empiría la construcción demandó profundizar en aspectos relacionados con otras asignaturas, como lo son el campo de la Psicología y el Taller de Educación Sexual.

Respecto de las observaciones³, no se hace referencia sólo a la vista, sino a todos los sentidos que permitan conocer, ya que, posibilita explorar aspectos sociales, comprender significados y procesos e identificar situaciones (Hernández Sampieri, 2014). Si bien existen diferentes tipos de participación durante la indagación, en esta investigación se decidió que sea pasiva, es decir que no se interactuó durante las clases para no generar incomodidades o interrupciones. Dada la situación de pandemia por COVID-19 algunas observaciones de clases se realizaron mediante Google Meet y otras de forma presencial, todas fueron registradas mediante grabaciones de audio y un diario de campo. Este último recurso contribuyó también, a plasmar por escrito sentimientos, emociones y percepciones de la experiencia en el campo, además de cambios, ideas y

³ Las observaciones de clases de Práctica Docente III se realizaron durante el mes de noviembre del 2020 y de marzo del 2022, mientras que las de Práctica Docente IV: residencia se realizaron durante los meses de octubre, noviembre y diciembre del año 2020.

dudas atravesadas durante el proceso de investigación, que permitieron detectar sesgos propios en el análisis reflexivo. (Ameigeiras, 2006)

El análisis de las observaciones de clases permitió aportar al objetivo de reconstruir los posicionamientos y concepciones de las relaciones de género que se transmiten en las prácticas docentes universitarias, al reparar en los modos de construcción de conocimientos que se habilitan desde la enseñanza, los procesos de comunicación, los debates, las consignas, entre otras cuestiones.

En cuanto a las entrevistas, en la investigación cualitativa se definen como reuniones flexibles donde se promueve una comunicación que busca la construcción conjunta de significados sobre temas. En la entrevista semiestructurada las preguntas cumplen la función de guía y es posible agregar nuevas durante el encuentro (Hernández Sampieri, 2014). En esta investigación, se realizaron entrevistas a las docentes de la Práctica Docente III y Práctica Docente IV: Residencia, previo a las observaciones de clases. Permitieron indagar en las construcciones relativas a una perspectiva de género que circulan entre lxs docentes del Profesorado de Educación Inicial y su incidencia en las propias prácticas docentes. Dos de las entrevistas se realizaron de forma virtual, mediante Google Meet, lo que permitió grabar a las docentes y poder recuperar sus voces, gestos y silencios. Se desarrolló una tercera⁴ entrevista de forma presencial y fue posible grabar el audio.

Respecto de las encuestas a docentes auxiliares, se diseñaron cuestionarios semi estructurados que fueron administrados de manera virtual, mediante un formulario de Google Forms para recoger información del caso desde sus perspectivas, como integrantes de los equipos de cátedra de las asignaturas referidas.

Aunque los objetivos de la investigación refieren a lxs docentes, resultó clave un acercamiento a estudiantes que cursan cuarto año. Se consideró necesario conocer sus miradas como estudiantes de la carrera, en general, y acerca del cursado de las asignaturas mencionadas, en particular, e indagar sobre sus demandas en relación con la perspectiva de género. Esto se realizó a través de un grupo focal con estudiantes avanzadx. En relación con este instrumento, se considera necesario aclarar que, si bien, no se desconoce el inicio de los grupos focales y su orientación al marketing, con fines comerciales (Pando y Villaseñor, 1996), resultó apropiado llevar adelante esta técnica para recolectar

⁴ Si bien se trata de dos materias con una docente responsable en cada caso, fue necesario concretar una tercera entrevista debido a la designación de una nueva docente en la asignatura Práctica Docente III.

información de manera colectiva, con estudiantes que se conocen entre sí y dentro de un período de tiempo breve.

Finalmente, se llevó a cabo un análisis documental, a partir del Plan de Estudios (2009) y el texto ordenado del Plan de Estudios (2014) del Profesorado de Educación Inicial aprobado por Res. CSU 238/14 y los programas⁵ de las dos asignaturas seleccionadas, con la intención de visibilizar los espacios de formación que se habilitan desde una perspectiva de género.

⁵ Se toman los programas de los años 2020 y 2022 dado que, si bien se comenzó con el trabajo de campo en el año 2020, gran parte de este se completó en el año 2022.

CAPÍTULO 3

CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO-POLÍTICO E INSTITUCIONAL

3.1 Contexto socio histórico- político: Ley de Educación Sexual Integral (2006)

Esta investigación fundamenta el abordaje de su objeto en la Ley N° 26.150 *Ley de Educación Sexual Integral* (ESI) (2006). Si bien se profundiza en uno de sus cinco ejes: la perspectiva de género en la formación docente, la construcción de conocimientos a la que dio lugar este trabajo demandó la explicitación de algunos aspectos generales de la ley y del contexto socio histórico y político que posibilitó su sanción. Asimismo, en pos del objetivo de visibilizar los espacios de formación que se habilitan desde una perspectiva de género se recurrió al análisis documental, lo que reclamó la referencia a algunos de los *núcleos de aprendizaje prioritarios* (Res. CFE. 340/18) y de los *Lineamientos Curriculares* para la Educación Sexual Integral (Res. CFE. 45/08) para favorecer una lectura situada de los resultados. En este capítulo se abordan ambas cuestiones. En cuanto al contexto de la sanción de la Ley N° 26.150 de ESI, se considera necesario mencionar distintos aspectos. En primer lugar, se destaca que no fue un proceso aislado, sino que se enmarca en una red de políticas⁶ de ampliación de derechos, previas y posteriores a su creación, relacionadas con la educación y la sexualidad en el sistema educativo. En segundo lugar, se asume como clave el rol que tuvieron los feminismos a través del tiempo, la lucha de mujeres y grupos de disidencias sexogénicas desde la participación política y los estudios de género que enriquecieron la reflexión. En tercer lugar, se consideran también relevantes los diversos debates y negociaciones previos a la sanción de la Ley, entre diferentes sectores legislativos y, por último, no se puede desconocer el claro posicionamiento

⁶ Se hace referencia a distintos tratados internacionales como el Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos, 1966; la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, ONU, 1979; la Convención Internacional de los Derechos del Niño, ONU, 1990. A nivel nacional, se sancionan distintas leyes como:

Ley Nacional 25 673 de Salud Sexual y Reproductiva y Procreación Responsable, en 2003.

Ley 26 061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, en 2005.

Ley Nacional 26 485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres, en 2009.

Ley Nacional 26 618 de Matrimonio Igualitario, en 2010.

Ley Nacional 26 743 de Identidad de Género, en 2012.

Ley Nacional 26 892 de Convivencia Escolar, en 2013.

Ley 27 234 de Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, en 2015.

Ley Nacional 27 499, establece la capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del Estado. “Ley Micaela”, en 2018.

que se expresa en la decisión política del ejecutivo nacional (Morgade, 2021). Es necesario detenerse en algunos de estos puntos en particular.

En cuanto al rol que tuvieron los feminismos a través del tiempo, se alude en especial a las diferentes movilizaciones posteriores a la sanción de la ESI, en América Latina y a nivel mundial, que contribuyeron a su cumplimiento y fortalecimiento, tales como: el #NiUnaMenos en el 2015; el Paro Internacional de Mujeres, los días 8 de marzo de cada año; las marchas LGBTTTTIQ+; las distintas actividades organizadas desde el 2005 por la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito y la discusión por la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE) en el Congreso, en donde se exigió explícitamente potenciar la ESI. De esta forma, el Consejo Federal de Educación llevó adelante ese año la Res. CFE. 340/18 que dispone los cinco ejes que organizan la ESI para lograr un abordaje integral (Cahn et al., 2020).

La manifestación con la consigna #NiUnaMenos merece especial atención porque marcó un antes y un después en el movimiento feminista en particular y en la sociedad en general. Se llevó adelante el 3 de junio de 2015 (3j) aunque comenzó a difundirse semanas antes en la red social Twitter y tuvo como intención visibilizar la violencia machista hacia mujeres y disidencias, a raíz de los distintos femicidios que tomaron relevancia en los medios de comunicación desde el año 2013. Tuvo lugar en las distintas plazas de todo el país, de forma multitudinaria, por lo que, volvió a realizarse en los años 2017 y 2018 y, además, dio inicio a otras actividades feministas como el Paro Internacional de Mujeres, los días 8 de marzo de cada año y la creación de espacios orgánicos de mujeres. Sin embargo, según Natalucci y Rey (2018) el Ni Una Menos se diferencia de otros movimientos sociales no solo porque no fue convocado por una organización específica, incluso muchas mujeres participantes no se encontraban en ningún espacio de militancia, sino por sus implicancias. Así lo expresa:

#NiUnaMenos es un caso complejo de analizar, ya que, como se mencionó anteriormente, no ha tenido un sentido unívoco sino múltiples connotaciones: es una manifestación, un colectivo de mujeres, un proceso de instalación de un problema de género en la agenda pública, una consigna. (p. 30)

Es por eso que, algunxs referentes consideran que se trata de una *cuarta ola feminista* (Cobo, 2019; Freire et al., 2018; Rivera-Vargas, Muñoz-Saavedra, Morales

Olivares y Butendieck-Hijerra, 2019; entre otrxs). El feminismo ha sido dividido históricamente en distintas oleadas. La primera, surgió relacionada con las aptitudes de mujeres y varones en contexto de la Ilustración; la segunda ola fue liberal y sufragista; la tercera nace en los años 60 en la lucha contra las desigualdades, la violencia y por los derechos reproductivos, bajo la consigna “lo personal es político” (Natalucci y Rey, 2018). Sin embargo, Lamas (2021) toma la definición de Cochrane (2013) quien menciona que la Cuarta Ola “tiene cuatro elementos distintivos: un interés mayor en la lucha contra la violencia sexual, el manejo de internet, el sentido del humor y la perspectiva interseccional” (p.15). La autora agrega que en América Latina, a diferencia de Europa y Estados Unidos, la lucha contra la violencia sexual abarca, además del acoso y la violación, los feminicidios dada la cantidad de casos en esta región y se destacan las movilizaciones por la legalización del aborto.

Respecto al tercer punto, acerca de los debates y negociaciones que atravesaron la aprobación de la Ley de ESI en 2006, no se desconoce que implicaron acuerdos con sectores más conservadores, especialmente con la Iglesia Católica. Esto dio como resultado, la inclusión del artículo 5 que permite a las instituciones educativas ajustar los contenidos de ESI a su ideario institucional. Además, no se incluyó de forma explícita la perspectiva de género. Específicamente, se estableció una concepción integral de la sexualidad, que tiene en cuenta los aspectos físicos, históricos, culturales, psicológicos y éticos. Además, se decretó la creación de un Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) por parte del Ministerio de Educación, que dio como resultado en el 2008 los *Lineamientos Curriculares* para la Educación Sexual Integral (Res. CFE. 45/08). Estos definen los contenidos comunes para todos los niveles educativos de instituciones públicas de gestión estatal y privada de todo el país. En esta investigación se toman en cuenta aquellos que corresponden a la formación docente como: ofrecer a los docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales; entre otros. (Res. CFE. 45/08).

En este trabajo también se consideraron los ejes que esa misma resolución plantea para el diseño de los lineamientos curriculares de la formación docente, a saber: conocer la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la

educación sexual, y los derechos de los niños, niñas y adolescentes de recibir dicha educación en iguales condiciones, sin discriminación alguna; desarrollar habilidades para el tratamiento de situaciones producto de las diversas formas de vulneración de derechos como el maltrato infantil, el abuso sexual y la trata de niños.

Además, el PNESI comenzó a institucionalizar el enfoque de género a través de materiales destinados a docentes. Esto junto con las diferentes leyes nacionales sancionadas posteriores a la ESI y los diversos sucesos políticos y sociales referidos, dieron como resultado la Res. CFE. 340/18. (Morgade, 2021).

Esta resolución propone, por un lado, *núcleos de aprendizaje prioritarios* (NAP), de los cuales y a los fines de esta investigación, interesan los relativos a la formación docente y a la perspectiva de género como lo son: La complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo; la normativa sobre la responsabilidad del Estado en la educación sexual y los derechos de niñas de recibir dicha educación; la generación de espacios que permitan el ejercicio pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes; el desarrollo de habilidades para el tratamiento de situaciones producto de las diversas formas de vulneración de derechos como el maltrato infantil, el abuso sexual, la violencia de género, y la trata de niños/as (Res. CFE. 340/18). Estos, junto con los *Lineamientos Curriculares* para la Educación Sexual Integral (Res. CFE. 45/08) respaldan el análisis que se llevó adelante en esta investigación.

Además de los NAP, la Res. CFE. 340/18 establece cinco ejes conceptuales que organizan la Ley ESI y contribuyen a lograr la transversalidad: cuidar el cuerpo y la salud; valorar la afectividad; garantizar la equidad de género; respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos.

La importancia de esta Ley respecto de la perspectiva de género en las instituciones educativas puede resumirse en dos aspectos centrales: el enfoque y la obligatoriedad. Esta última, implica el derecho de todos los estudiantes del país a recibir educación sexual y la obligatoriedad del Estado de garantizarla. El primero, marca la ruptura con el modelo bio-médico, ya que se propone un abordaje integral de la sexualidad (Morgade y González del Cerro, 2021). Es decir, la ESI entiende a la sexualidad de forma más amplia que la genitalidad porque incluye también aspectos como el cuidado del cuerpo y la salud, la perspectiva de género, la diversidad, la afectividad y los derechos sexuales y reproductivos.

Es así que, la ESI no se reduce a una clase o charla en particular, sino que es un espacio sistemático, transversal y permanente de enseñanza y aprendizaje, con contenidos obligatorios, no sólo para todas las áreas curriculares, sino también, para los diversos niveles e instituciones educativas del país. Además, reconoce como necesarios el trabajo con toda la comunidad educativa en general y los cambios en la organización institucional, acordes a los principios de la ley. (Cahn et al., 2020).

Por esto, la presente investigación analiza los procesos de construcción curricular desde una perspectiva de género en el Profesorado de Educación Inicial de la UNS, con la intención de visibilizar la formación en su totalidad, a través de diferentes instrumentos de recolección de información.

En este sentido, en los capítulos posteriores, se presentan resultados a partir del análisis del Plan de Estudios (2009), del texto ordenado del Plan de Estudios (2014) y de los programas⁷ de las dos asignaturas seleccionadas, en tensión con el marco normativo actual sobre perspectiva de género en Argentina, específicamente algunos de los *Lineamientos Curriculares* para la Educación Sexual Integral (Res. CFE. 45/08) que se relacionan con la perspectiva de género.

Si bien en Argentina las universidades son autónomas, es decir, “ninguna ley de alcance nacional o provincial, puede dictaminar a la universidad qué enseñar y qué no” (Grotz et al., 2021, p.136), como agentes del Estado son espacios de formación de profesionales y de construcción de conocimientos por lo que resulta fundamental la incorporación de la perspectiva de género y la ESI en los planes de estudio y programas, para contribuir a la ampliación de derechos. Tal como se expresa en los *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral* (2008):

El rol protagónico que ocupan los docentes en ofrecer a los alumnos y alumnas oportunidades formativas integrales en la temática, obliga a diseñar acciones sistemáticas que ofrezcan a los docentes la posibilidad de alcanzar una sólida formación integral inicial y una capacitación continua que comprenda, en primera instancia, la reflexión y problematización de sus saberes previos y representaciones sobre la sexualidad.

⁷ Se toman los programas de los años 2020 y 2022 dado que, si bien se comenzó con el trabajo de campo en el año 2020, gran parte de este se completó en el año 2022.

Una estrategia de formación docente que responda a estos criterios contribuirá a garantizar el efectivo cumplimiento de los propósitos establecidos por el Programa Nacional de Educación Sexual Integral. (p.52)

Llegados a este punto y de acuerdo con el marco conceptual y metodológico presentado, se considera necesario contextualizar el caso de estudio: el Profesorado de Educación Inicial en la UNS.

3.2 Contexto institucional: Profesorado de Educación Inicial de la UNS

Este capítulo presenta una contextualización del Profesorado de Educación Inicial de la UNS, con la intención de favorecer una lectura situada de los resultados obtenidos en esta investigación. Como se desarrolló anteriormente, uno de los estructurantes de la Didáctica Universitaria es la singularidad de las instituciones de Nivel Superior. Es por esto que, se presentará una breve historización del Profesorado de Educación Inicial, junto con las características del Plan de Estudios.

3.2.1 Breve historización del Profesorado de Educación Inicial

A diferencia de algunas universidades, la UNS no se encuentra dividida por facultades, sino por departamentos. En el año 2020, se creó el Departamento de Ciencias de la Educación y los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria junto con la Licenciatura en Ciencias de la Educación, pasaron a formar parte de este.

Sin embargo, la existencia de los profesorados no es reciente. En 1906⁸ se estableció en Bahía Blanca la Escuela Normal Mixta, que permitía a quienes accedían al título de nivel secundario, desempeñarse como maestrxs. Tiempo después, en 1968 surgió el primer Ciclo Superior de Magisterio que transforma la formación de docentes en nivel terciario, no universitario. Se cursaba posteriormente al Bachillerato, durante dos años en la Escuela Normal Superior dependiente de la UNS y permitía acceder al título de Profesor de Enseñanza Primaria. En 1979 se creó una nueva carrera: Profesorado de Educación Preescolar. El paso a carreras universitarias es relativamente reciente⁹, se da mediante la Resolución CSU 609/11, aunque los primeros títulos comenzaron a otorgarse a egresadxs 2013. (Entrevista a Director Decano)

⁸ Fuente de la información: INFoD (s.f.) *Historia Escuela Normal Superior Vicente Fatone*. <https://vfatone-bue.infod.edu.ar/sitio/historia>.

⁹ Fuente de la información: entrevista al Director Decano del Departamento de Ciencias de la Educación UNS.

3.2.2 Características del Plan de Estudios

El último Plan de Estudios del Profesorado de Educación Inicial de la UNS fue aprobado en el año 2009 y ratificado en el 2014¹⁰ a partir del Texto Ordenado con una duración de cuatro años según la Ley 26206: Ley de Educación Nacional. (Entrevista a Director Decano)

Sin embargo, dado su origen “terciario” aún mantiene una estructura curricular con 54 asignaturas que se encuentran organizadas en tres Campos de Conocimiento: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Formación en la Práctica Profesional, siendo este último el eje vertebrador e integrador del plan de estudios. La formación en la Práctica Docente está pensada de forma gradual, con inserción en espacios educativos desde el primer año de la carrera. (Visnivetski y Yasbitzky, 2018)

En este sentido, en el Plan de Estudios se tomaron en cuenta las recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares del INFD:

... todo el currículo de formación del profesorado se orienta a la formación para la práctica profesional. ...la formación general y la específica acompañan solidariamente esta intención. ...el campo de formación en las prácticas profesionales constituye el espacio curricular específico destinado al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en las escuelas, es decir, en contextos reales. (2008, p.1)

Es por esta estructura, caracterizada por cierta colección de conocimientos y fragmentada en áreas de conocimientos, que los planes de estudios de ambos profesorados, están en revisión desde el año 2014, con la intención de lograr mayor integración de los contenidos (como se citó en Menghini y Adrián, 2022).

En este sentido, Menghini y Adrián (2022) en su trabajo acerca del cambio del Plan de Estudios de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la UNS recogieron información acerca de las principales tensiones a resolver en estas carreras, según docentes y estudiantes de distintas cohortes. Entre otros aspectos, resaltan la necesidad de potenciar la educación inclusiva y de ampliar la oferta de talleres de ESI en relación con la salud emocional.

¹⁰ Res. CSU 238/14.

Por este motivo, también es institucionalmente relevante abordar como caso el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Inicial, desde sus distintos componentes con la intención de visibilizar los espacios de formación que se habilitan desde una perspectiva de género. La producción de conocimientos que se presenta en esta tesina puede resultar un nuevo aporte a la revisión del plan de estudios en curso. Para esto, en el siguiente capítulo el análisis se centrará en el Plan de Estudios (2009), en el texto ordenado del Plan de Estudios (2014) y en los programas de las dos asignaturas seleccionadas.

CAPÍTULO 4

LA ESPECIFICACIÓN CURRICULAR DESDE UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

4.1 Currículum establecido en el Profesorado de Educación Inicial

Como se anticipó anteriormente, en el presente capítulo el análisis se centrará en el Plan de Estudios (2009) y en el texto ordenado del Plan de Estudios (2014)¹¹ en tensión con el marco normativo actual sobre perspectiva de género en Argentina, específicamente de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Res. CFE. 45/08) que se relacionan con la perspectiva de género.

Siguiendo a Barco (2005), los criterios para el análisis del Plan de Estudios del Profesorado de Educación Inicial de la UNS contemplaron los distintos aspectos que conforman estos documentos: la fundamentación y los objetivos, las incumbencias del título, el perfil del egresado que se busca formar y las materias con sus respectivos contenidos mínimos.

Sobre la fundamentación del cambio de plan, por el paso de “terciario” a universitario que se mencionó antes, se cita en el documento la Resolución CFE 24/07 que recomienda a las universidades incluir los Lineamientos Curriculares Nacionales y las propuestas de su jurisdicción. Seguidamente, se presenta la finalidad del plan de estudios que expresa:

...promover la formación de egresados con competencias que favorezcan, mejoren y renueven las prácticas docentes e institucionales, es decir, todas las acciones a desempeñar en el contexto educativo-comunitario, no limitadas a la sala o al aula, ni al hecho acotado, -si bien específico-, de “dar clase”. (2009, p.5)

Asimismo, plantea que: “Se considera que la organización y estructura de los nuevos Planes de la formación docente inicial, tienen la finalidad de adecuarse a los desafíos educativos y sociales actuales, como así también a probables demandas culturales, científicas y tecnológicas” (2009, p.6).

En este sentido, el plan de estudios estaría pensado desde una perspectiva que tiene en cuenta, al menos desde la fundamentación, las nuevas demandas educativas y sociales actuales, por lo que sería un escenario favorable para la inclusión de la Educación

¹¹ Si bien, en esta investigación se focaliza en el Profesorado de Educación Inicial, el Plan de Estudios (2009) incluye también al Profesorado de Educación Primaria.

Sexual Integral en general y de la perspectiva de género en particular, dado que, implica la responsabilidad de la formación de brindar conocimientos que permitan a lxs futurxs docentes garantizar y proteger los derechos de lxs niñxs en esta temática. (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2008)

Además, respecto del alcance del título (Res. CSU 609/11) a los fines de esta investigación se resaltan: “valorar y promover la participación, el compromiso y el trabajo compartido con otros: la gestión de proyectos interdisciplinarios y comunitarios” (Texto ordenado, 2014, p.2). También, “Integrar equipos interdisciplinarios para el análisis e investigación de problemáticas educativas relativas al nivel inicial.” (Texto ordenado, 2014, p.2). Dada la relevancia de trabajar de forma colectiva e interdisciplinaria, en este caso respecto a la perspectiva de género y a la Educación Sexual para lograr su transversalidad.

En la misma línea, en las finalidades del plan de estudios (2009) se refuerza específicamente la investigación educativa. La formación en investigación científica, en una carrera históricamente feminizada¹², resulta un dato relevante dado que, tal como explica Morgade (2021) distintxs autorxs coinciden acerca del carácter androcéntrico del conocimiento científico (Maffía, 2007; Bonder, 1994) y el curriculum (Morgade, 2013; Da Cunha, 2015) que implica la idea de la docencia como tarea de mujeres y como mera transmisión, neutral, que se diferencia de la construcción de conocimientos, reservada a varones cis. Además, esta concepción repercute, según la autora, en los curriculum universitarios que separan el conocimiento de su enseñanza, donde prima el saber disciplinar por sobre la pedagogía y las prácticas. Si bien, el plan de estudios del profesorado de Educación Inicial (2009), se encuentra organizado por campos, como se explicó anteriormente, la práctica está pensada como el eje vertebrador y articulador de los otros campos. Por lo tanto, parecería, que desde el plan de estudios se intenta superar esto y se piensa en el perfil de egresadxs que no reproduzcan sino que construyan conocimiento científico a partir de la investigación educativa y en el trabajo colectivo e interdisciplinario.

En esta misma línea, se interpreta que en el Plan de estudios (2009) se entiende a la docencia en forma afín a los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial (2007), ya que se la define como: “práctica de mediación cultural, reflexiva y crítica, trabajo profesional institucionalizado, práctica pedagógica, y práctica

¹² Se profundizará más adelante en la feminización de la docencia.

centrada en la enseñanza, con lo que cada conceptualización implica” (Plan de estudios, 2009, p.7). Y “la enseñanza inserta en una dimensión histórica y socio cultural, desarrollada en contextos ‘reales’, constituyéndose esta idea en la clave fundante de la Formación Docente” (Plan de estudios, 2009, p.6). Es decir, desde el plan de estudios, se asume la formación desde una perspectiva problematizadora e interdisciplinaria, en escenarios reales y, por lo tanto, la práctica “...se constituye en eje vertebrador-integrador en los diseños curriculares de ambas carreras, porque vincula los aportes de conocimientos de los otros dos Campos, al análisis, reflexión y experimentación práctica en distintos contextos institucionales y sociales” (Plan de Estudios, 2009, p.10).

Podría pensarse que, a lo largo de todo el documento, se considera a la educación en términos de Freire (1985), como praxis, en reflexión y acción permanente para la transformación, tanto de forma individual como colectiva. Asimismo y tal como se sostuvo en el marco conceptual, estas características responderían también a la perspectiva fundamentada crítica desde la que Lucarelli (1998) propone abordar la enseñanza universitaria. Específicamente, se hace referencia a la articulación teoría-práctica y las reflexiones sistemáticas acerca de experiencias concretas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la contextualización en escenarios reales para la búsqueda de la eficiencia, entendida como la posibilidad de que la educación alcance a todos. Si bien, los aspectos referidos no son específicos de la perspectiva de género, se vinculan con esta porque responden a una perspectiva crítica que permite, no sólo hacer visibles sino denunciar las relaciones de poder y desigualdad existentes y transformarlas en prácticas más justas e igualitarias, en este caso, en el proceso educativo. Asimismo, la perspectiva crítica forma parte de los criterios que debería tener en cuenta la formación de docentes según los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008):

Permitir a los docentes adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de evitar reduccionismos de cualquier tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos. (p.52)

Sin embargo, lo hasta aquí analizado es limitado si no se consideran también los contenidos mínimos de las materias. Para esto, se realizó inicialmente una búsqueda de las palabras género y sexualidades entre los contenidos mínimos de todas las asignaturas

que se encuentran en el Plan de Estudios (2009). Esto dio como resultado que, aparece la mención explícita en sólo 4 materias de 54, lo que representa el 7%, a saber: en Psicología, Psicología del Desarrollo I, Psicología del desarrollo II y Taller de Educación Sexual. Por lo que se podría decir que resultan pocas, si se tiene en cuenta la gran cantidad de asignaturas totales. Además, esta primera indagación permite observar que donde más se incluyen estos conceptos es en el Campo de la Formación Específica y, en segundo lugar, en el Campo de la Formación General, mientras que en el Campo de la Formación en la Práctica Profesional no aparecen, lo que resulta especialmente llamativo dado el carácter vertebrador de las materias de práctica en el profesorado, como ya se mencionó. Se destaca que la mayoría de las materias que incluyen los términos género y sexualidades corresponden desde lo disciplinar al campo de la Psicología, parecería que allí se delega la competencia o la incumbencia de su inclusión.

En este sentido, es posible organizar a las asignaturas del Plan de Estudios del Profesorado de Educación Inicial en dos grandes grupos respecto de sus contenidos mínimos. Un primer grupo en las que se mencionan género y sexualidades de forma explícita y otro que no incluye estos términos de forma explícita pero sí presenta contenidos afines.

En relación con el primer grupo, si bien no se trata de las materias seleccionadas en este estudio, se consideró necesario relevar sus programas para conocer de qué forma se abordan los contenidos identificados. En la materia Psicología (2023) resultó llamativo que, si bien en el Plan de estudios la sexualidad humana formaba parte de los contenidos mínimos, en el programa no aparece. Por el contrario, se orienta principalmente hacia la psicología como ciencia, su objeto de estudio, el psicoanálisis y el inconsciente. Además, se hace mención específica al “hombre” como por ejemplo: “partiendo de una concepción del hombre como ser bio-psico-social, entendemos que el mismo se constituye como tal, en una relación significativa con un ‘otro’” (p.1).

También puede verse en:

La psicología, como ciencia que estudia el comportamiento humano, se presenta en su análisis como una ciencia que lo analiza en su más alto grado de integración: lo psicológico. Y como tal interviene en todas las manifestaciones del hombre, y en todas las dimensiones en que este se desenvuelve. (p.1)

Algo similar ocurre con el Programa de Psicología del Desarrollo I (2023): si bien en el Plan de Estudios (2009) aparecen como contenidos mínimos de esta materia “constelaciones identitarias, el yo social, sexualidad y género” (p.1) en el programa no se encuentran. Por el contrario, se utiliza un lenguaje “masculino”: “La constitución subjetiva en el niño” (p.3). y “Conceptualizaciones sobre el desarrollo humano” (p.1). Lo llamativo es que esto ocurre cuando se hace referencia a lxs niñxs del Nivel Inicial como objeto de estudio, sin embargo para hacer referencia a lxs estudiantes de la carrera se usa el “femenino”, así se expresa en la fundamentación:

El objetivo es que sus contenidos puedan articular con los espacios de la práctica en los jardines de infantes y las alumnas puedan conocer las manifestaciones biopsicosociales en los niños durante su primera infancia resaltando la importancia de estos saberes para acompañar al niño en su crecimiento temprano.
(p.1)

Es decir, en ambos programas, no sólo se elimina la sexualidad humana que se prescribe en los contenidos mínimos del plan de estudios (2009), sino que además se presenta la asignatura¹³ desde una perspectiva androcéntrica, que implica una visión del mundo centrada en el hombre. Específicamente de clases dominantes que ejercen el poder y son representados en el plano simbólico como superiores a lxs demás, lo que permite al patriarcado perdurar como sistema natural e incuestionable que se imprime en las formas de ver, pensar y actuar (Moreno Sardá, 2020). Esto mismo, ocurre en otras materias como en *Problemas de la Filosofía* que incluye como contenido las “concepciones acerca del concepto de hombre” y “el hombre como ser capaz de prometer” y en *Antropología socio cultural*: “el hombre como ser político y social”.

En cambio, en Psicología del Desarrollo II (2022), si bien se continúa con un lenguaje mayormente “masculino” se respetan los contenidos mínimos del plan de estudios, incluso en el programa analítico. En relación con la sexualidad aparecen: el desarrollo afectivo, psicosexual y cognitivo, que luego se desarrolla en la *Unidad I: Desarrollo psicosexual, afectivo y cognitivo*: desde las “fases de evolución psicosexual: oral, anal, fálica”. Además de “Identidad sexual” (Programa Psicología del Desarrollo II, 2022, p.1). De acuerdo con los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual

¹³ Cabe aclarar, que no se realizaron observaciones para saber de qué forma se trabaja en el aula.

Integral (2008) es fundamental que la formación de docentes aborde la sexualidad desde distintas dimensiones, en este caso de la psicológica y de acuerdo al nivel en que se está formando. De este modo, se expresa:

Permitir a los docentes sostener su tarea a partir de conocimientos y experiencias pedagógicas validadas y actualizadas que les permitan una comprensión integral de la salud, de la sexualidad humana y del rol de la escuela y del docente en la temática, así como de habilidades y estrategias metodológicas apropiadas para el trabajo de los contenidos en el aula. (p.52)

Sin embargo, la enunciación de los contenidos destaca su dimensión conceptual, asume la forma de un listado de temas en una sola unidad y no como una perspectiva transversal de la materia. En relación con esto Morgade (2017) expresa que resulta importante que el abordaje de los derechos se plantee desde un enfoque crítico, que reconozca la historia de las luchas que dieron lugar a estos, ya que, si se enseñan desde un aspecto enciclopédico limita su apropiación por parte de lxs estudiantes y la posibilidad de comprensión de sí mismo y de lxs demás como sujetos de derechos y de deseo, objetivo de la ley.

Por último, en cuanto al Taller de Educación Sexual se puede observar el abordaje de la sexualidad y la perspectiva de género de manera transversal. Sin embargo, en cuanto a la estructura curricular del plan, se destaca que el taller se ubica en el momento final de la carrera, es decir, en el cuarto año, lo que podría dar cuenta del lugar relegado que suelen ocupar estas problemáticas. (Morgade, 2021)

Igualmente, se destaca la existencia de un espacio específico sobre ESI en la formación dado que permite a las futuras docentes conocer la ley y desnaturalizar sus propias concepciones respecto de los modelos hegemónicos tal como se expresa en los lineamientos curriculares (2018). Esto garantiza un derecho, en el marco de una ley y es multiplicador porque permite que llegue a más sujetos en futuras prácticas de enseñanza. Sin embargo, no suele ser habitual su inclusión en los planes de las universidades debido a la concepción de “autonomía universitaria” a la que se hizo referencia más arriba (Morgade, 2021). Existe, según Morgade (2021) una tensión en lo curricular entre la existencia de un espacio propio de ESI y la transversalización, esta última “... no se presenta como una opción frente a lo primero, sino que resulta una tensión necesaria para

motivar instancias propias a nivel institucional como así también propiciar que la ESI irradie y se explicita en otros espacios curriculares” (p.111).

En referencia a las materias que no explicitan los términos género y sexualidades pero sí presentan contenidos afines, podrían organizarse en tres subgrupos. En primer lugar, aquellas que refieren contenidos relativos a la crianza y el vínculo institución-familias, como se formulan en Curriculum I: jardín maternal: la institución y su relación con la familia, el valor pedagógico de las actividades de crianza y educar y cuidar; o en Psicología del aprendizaje: nuevas constelaciones familiares y las representaciones familiares.

En segundo lugar, podría pensarse un subgrupo de asignaturas que abordan contenidos relativos a violencia, desigualdad/equidad, derechos y diversidad. Esto puede verse en Ciencias Sociales en contenidos como cultura, identidad, sujeto social, transmisión, construcción social, poder, diversidad/desigualdad/diferencia como conceptos clave de las ciencias sociales. Asimismo, en el Seminario Derechos del niño y formación ciudadana se formulan contenidos tales como: los niños como sujetos de derecho, justicia, equidad y solidaridad además de la tolerancia, la diversidad y el pluralismo. Respeto por la otredad y violencias.

Por último, se presenta un subgrupo de asignaturas que enuncia contenidos en relación con el cuerpo y sus cuidados. Es así que en el Taller de expresión corporal y en el Taller de prevención y cuidado de la salud se explicitan la atención a la salud y calidad de vida. Incidencia social en la salud del niño y del adulto. Profilaxis, prevención y promoción de la salud. Plan de vacunación y prevención de enfermedades. Prevención de accidentes y primeros auxilios. Además, en Educación Física se aborda la corporeidad y motricidad, a partir de la constitución, comunicación y conciencia corporal.

Los contenidos de los tres subgrupos, se relacionan con la perspectiva de género, porque se vinculan directamente con los otros cuatro ejes de la ESI: respetar la diversidad, valorar la afectividad, ejercer nuestros derechos y cuidar el cuerpo y la salud. Esto a modo analítico, ya que, en la realidad no sería posible realizar una separación entre los ejes (Marina, 2014). A su vez, forman parte de uno de los criterios que, según los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2008), debe incluir la formación docente:

Preparar a los docentes en el manejo crítico de mensajes e información relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria y holística que favorezcan las

capacidades de los alumnos y alumnas en el cuidado y promoción de la salud, el cuidado, disfrute y respeto del cuerpo propio y ajeno, y el conocimiento y respeto de los propios derechos y los derechos de los/as y otros/as. (p.52)

Con respecto a las demás materias que no se incluyeron en estos dos grandes grupos, no aparecen contenidos que se relacionan específicamente con los ejes de la ESI, desde el plan de estudios. Aunque, en su gran mayoría, se podrían vincular porque incluyen una visión crítica de la realidad. Así, en *Pedagogía*, aparece la educación como práctica social, productora y transformadora del sujeto social, el valor político de la educación y la ética en relación con la pedagogía; también en *Lengua y literatura*: reflexión sobre las prácticas del lenguaje, reflexión metalingüística sobre las prácticas de lectura, escritura y oralidad; en *Nuevas tecnologías y educación*: debates y perspectivas actuales acerca de la inclusión de las TIC's en la educación; en los *Ateneos* el plan de estudios plantea que “los contenidos surgirán de emergentes de la práctica”, en este sentido, la reflexión se realiza a partir de problemas propios de la enseñanza; entre otras materias. Es decir, en general se plantea una mirada reflexiva y crítica que podría ser un puntapié para incluir en las clases y programas de las distintas asignaturas, la perspectiva de género.

A su vez, el plan de estudios (2009) cuenta con un Taller de Investigación Educativa. Esto puede relacionarse con lo que se mencionó anteriormente, acerca de que se incentivaría en el profesorado, la construcción de conocimiento científico.

Además de analizar las particularidades de los distintos componentes del plan de estudios, una mirada global permite reconocer el predominio del "masculino". Mientras que, en reducidas situaciones se utiliza un lenguaje binario con “o/a”: “Ex alumnos/as y alumno/as de las promociones 2007 y 2008” (Plan de Estudios, 2009, p.10).

Ya en los '90 Judith Butler expresaba la relevancia del lenguaje en la construcción del género. Es decir, que el sujeto se constituye al ingresar en la normativa del lenguaje y, a su vez, este último influye en las percepciones sociales, por lo tanto puede ser modificado con el fin de visibilizar a mujeres y disidencias sexuales (como se cita en Sardi y Tosi, 2021). Desde la misma década y con respecto al español específicamente, diversos movimientos feministas, del colectivo LGBTTTIQ+ y estudios de género cuestionan su carácter sexista que invisibiliza de forma simbólica a mujeres y a disidencias. Esto dio lugar a la construcción y difusión de diversas guías de lenguaje no sexista. En Argentina, puede verse su impulso a partir del 2015 con el colectivo feminista

“Ni Una Menos” que denuncia las violencias contra las mujeres. A través de diferentes consignas como “vivas nos queremos” utilizaban el femenino en sustantivos, pronombres y adjetivos marcando un género específico. En el 2018 el lenguaje inclusivo adquirió mayor notoriedad en la sociedad, en redes sociales y en los medios de comunicación a partir del tratamiento del Proyecto de Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo y comenzó a utilizarse el morfema “e” que, al igual que la “x” permiten correrse del binarismo y visibilizar la diversidad de géneros (Sardi y Tosi, 2021).

El lenguaje inclusivo genera aún hoy grandes discusiones en la sociedad por diferentes motivos, pero principalmente porque a diferencia de otras modificaciones de la lengua, esta es una decisión consciente, con una intencionalidad política definida y producto no de la academia sino de movimientos militantes (como se citó en Sardi y Tosi, 2021). Por eso y, debido a la violencia que genera el uso del genérico masculino, es importante que desde lo curricular se incentive su utilización, más en el contexto institucional de la UNS donde en el año 2020 se aprobó por Resolución CSU-189/2020¹⁴ la aceptación y promoción del uso del lenguaje no sexista en todas las comunicaciones institucionales tanto escritas como orales.

Analizar sólo el plan de estudios como documento curricular, presenta limitaciones dado que no permite conocer cómo se abordan dentro de cada asignatura los contenidos. Por eso la importancia de complementar el estudio con otros instrumentos de recolección de información que permitan dar cuenta de los aspectos procesales prácticos de la construcción curricular, de ahí la necesidad de centrar el estudio en dos asignaturas. Es así que, en el siguiente apartado se analizarán los programas de la Práctica Docente III y Práctica Docente IV: residencia.

4.2 Currículum moldeado por lxs profesores

En el anterior apartado, se analizó el plan de estudios entendido como programa de formación, es decir, como documento que contempla las distintas experiencias que produce en lxs estudiantes, que influyen en sus aprendizajes y están condicionadas, entre otros aspectos, por los programas de las materias (Camilloni, 2001). En este apartado y de acuerdo con las decisiones metodológicas expresadas, se presentan resultados a partir del análisis de los programas de las asignaturas Práctica Docente III y Práctica Docente

¹⁴ Disponible en <https://servicios.uns.edu.ar/boletin/docs/344.pdf>

IV: Residencia, desde una perspectiva de género, a partir de los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (Res. CFE. 45/08).

En el marco de los procesos de construcción curricular que se propuso abordar este estudio y en términos de Gimeno Sacristán (2007), se trata de la segunda fase de la transformación curricular: el currículum moldeado por lxs profesores, es decir, el docente se entiende como agente activx y decisivx en la realización del currículum. Mediante su cultura profesional construye significados y modifica las propuestas curriculares, de forma individual o colectiva.

En este sentido, en los programas de ambas asignaturas, si bien las¹⁵ docentes toman aspectos y contenidos que se especifican en el Plan de Estudios, también, incorporan otros desde su propia perspectiva y formación. Así, continúan con la perspectiva crítica y problematizadora que plantea el plan y el trabajo docente no se reduce a la enseñanza sino que se busca dar cuenta de todas las demás actividades que se realizan, por fuera de la situación áulica y en distintos ámbitos y momentos. Específicamente, en la fundamentación del Programa de la Práctica Docente III (2022) se expresa:

...las aproximaciones al jardín de infantes no se limita a la intervención en las distintas salas, es decir, resulta necesario ampliar el concepto de práctica de enseñanza por práctica docente, debido que las alumnas en su futura tarea como docentes logren participar de una forma crítica, creativa y constructiva para aportar opiniones, ideas en los distintos ámbitos de la institución. (p. 1)

Es decir, las propuestas de las dos asignaturas serían espacios propicios para la incorporación de la perspectiva de género porque se enmarcan en la concepción del docente como transformador, crítico y reflexivo no sólo de su propia práctica, sino también de las distintas instituciones escolares en las que realizan su práctica. Se incentiva, por un lado, el debate y, por el otro, la desnaturalización y problematización de las prácticas ritualizadas en las instituciones, así como también, la creación de propuestas alternativas:

¹⁵ Se hace referencia a las docentes y las estudiantes del Profesorado de Educación Inicial de la UNS y no a "lxs" docentes y "lxs" estudiantes con la intención de visibilizar que la docencia, sobre todo en los niveles inicial y primario, continúa siendo un trabajo feminizado (Morgade, 2021)

...el acceso de las estudiantes a la realidad escolar no es posible darse por fuera de marcos conceptuales que, a su vez, son productos de un movimiento dialéctico con la realidad que intentan comprender. La posibilidad de desnaturalizar la mirada sobre la escuela se apoya en la idea de ofrecerles a las futuras docentes oportunidades para describir, analizar e interpretar las prácticas escolares y convertirlas en objeto de análisis. (Programa Práctica Docente IV, 2022, p.1)

Plantean una formación que sea cuestionadora de lo establecido y se habilita específicamente la posibilidad de dar lugar a lo diverso: “Esta experiencia de residencia en las instituciones del nivel Inicial necesita abrirse a un trabajo reflexivo que permita visualizar lo diverso, reflexionar y romper con la reproducción acrítica” (Programa Práctica Docente IV, 2022, p.1).

Por lo tanto, podría pensarse que, al igual que en el Plan de Estudios (2009) ambos programas comparten características propias de la perspectiva fundamentada crítica (Lucarelli, 1998) a la hora de posicionarse en relación con el enseñanza en el nivel superior: la reflexión sobre las prácticas concretas de enseñar y aprender y la relación teoría-práctica que resultan fundamentales para superar la perspectiva instrumentalista del enseñar y aprender a partir de la fundamentación de las decisiones en el aula.

Asimismo, ambos programas especifican que las docentes de la práctica participan del Proyecto de Extensión Universitaria “Filosofía con niñas y adolescentes: hacia la curricularización de prácticas extensionistas” e incluyen contenidos en relación con esto, como en el Eje 2: La planificación como herramienta del trabajo docente de la Práctica Docente III se presenta: “La sesión de indagación filosófica como espacio de palabra y escucha: la importancia del plan de discusión.” (2022, p.3) Esto se destaca por varias cuestiones. Primero porque, si bien estos contenidos no están prescriptos en el plan de estudios (2009), las docentes de la práctica los incorporan a partir de su propia formación y perspectiva, es decir que realizan modificaciones curriculares, tal como expresa Gimeno Sacristán (2007), en este caso, de forma colectiva a partir de un Proyecto de Extensión. En segundo lugar, porque aportaría una herramienta con potencial para la incorporación de la ESI con perspectiva de género, en el abordaje de situaciones desde el diálogo y la escucha, en un espacio de confianza, no sólo para las propias docentes de práctica, sino también para las estudiantes en su inserción en las instituciones.

Por último, porque es un espacio potente para que las practicantes puedan desnaturalizar sus propios estereotipos, prejuicios y representaciones a lo largo de su formación, acerca de diferentes aspectos relacionados con la educación en el Nivel Inicial. Tal como recomiendan los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral:

Ofrecer a los docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espacio curricular específico o desde la disciplina de su especialidad. Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales. (2007, p.52)

Así, la Filosofía con niñxs puede pensarse como una puerta de entrada específicamente a la perspectiva de género porque permite romper con la idea hegemónica de los cuerpos sexuados y lo esperado acerca de “lo femenino” y “lo masculino” que suele estar presente en la enseñanza tradicional y que limita las formas de vivir la sexualidad. (Sabrina Coscione Seid, 2020)

En relación con esto, en la bibliografía obligatoria se realizan algunas modificaciones entre el programa de Práctica Docente III del año 2020 y 2022. Concretamente, en el documento actual se incluye a Camilloni, A. (2008) *El concepto de inclusión educativa. Definición y Redefinición*, que contribuye a pensar la inclusión y la exclusión de las diversidades, en un sentido amplio, no sólo de género, sino de clase, etnia, religión, entre otras, es decir, lo que distintxs autorxs denominan como interseccionalidad (Morgade, 2021; Visotsky, 2018), tal como se abordó en el marco teórico. Además, en el aula virtual de la asignatura en la plataforma Moodle del año 2022, se incluyen materiales sobre Educación Sexual Integral en la clase 7: *Educación sexual integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas*. -1a ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. y *Educación sexual integral: para charlar en familia*. -1a ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2011. Por lo tanto, no sólo se continúa con una perspectiva crítica, sino también se aborda la inclusión, la interseccionalidad y se presentan materiales específicos de ESI para el Nivel Inicial.

También en la bibliografía obligatoria, ambos programas referencian mayor cantidad de autoras mujeres, lo que podría pensarse como un aspecto favorable y un

avance en términos de visibilización. Sin embargo, se sabe que quienes trabajan en el nivel, como se mencionó anteriormente, son en su mayoría mujeres. Por otra parte, cerrar la discusión en este aspecto, sería pensarlo desde una perspectiva binaria y se dejarían de lado otras identidades.

En relación con esto último, al igual que en los programas de las materias del campo de la Psicología, se observa que a lo largo de los dos documentos, prima el uso del “femenino” para referirse a lxs estudiantes de la carrera del Profesorado de Educación Inicial, mientras que, para lxs alumnx del Nivel Inicial, mayormente se utiliza “o/a” y en algunos casos el masculino:

Consideramos que la enseñanza debe estar orientada a la participación activa y comprometida de las practicantes en su propio proceso de aprendizaje, y para ello se las alienta a expresar sus ideas, a desafiarse a sí mismas y a disponerse a compartir y debatir sus propios saberes teóricos, sus producciones y sus experiencias, que les permita hacer conscientes sus acciones y las interacciones que generan y sus propios vínculos con el conocimiento disciplinar y didáctico, la institución escolar y los/as alumnos/as. (Programa Práctica Docente III, 2022, p.1)

Podría pensarse que se asume, por un lado, que la totalidad de la matrícula de la carrera se auto percibe como feminidad y que, por lo tanto, es comprendida con la “a” y, por el otro, que en los jardines la pluralidad de géneros queda cubierto con la “o/a”. Esta modalidad de enunciación invisibiliza a mujeres y diversidades. En todos los casos se refuerza un uso binario del lenguaje, como se expresó antes. Sin embargo, en los objetivos del Programa de Práctica Docente IV se expresa: “Reconocer a lxs alumnx como sujetxs capaces de aprender, pensar, dialogar y producir, al propiciar su desempeño creativo” (2022, p.1). Es decir que, se evidencia el uso del lenguaje inclusivo con la “x”.

Como se puede observar en lo expuesto hasta el momento, si bien en el programa de Práctica Docente III se presenta bibliografía respecto a la ESI y se agrega material sobre inclusión educativa, esto no ocurre con la mayoría de las asignaturas del profesorado. A pesar de que, los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2007) especifican como indispensable en la formación: “Identificar las diversas interpretaciones históricas sobre la sexualidad y sus correlatos en las prácticas pedagógicas para promover la permanente reflexión sobre las propias interpretaciones y

concepciones de la sexualidad” (p.53). Aspecto que no es menor dado que el análisis de documentos “depende a menudo tanto de centrarse en lo que se dice —y en cómo se desarrolla un argumento, idea o concepto específico— como de centrarse en lo que no se dice, los silencios, las pausas o las omisiones” (Rapley, 2007, p. 148). Por eso, interesa reparar en los contenidos que no están presentes en el currículum¹⁶ y que los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2007) especifican como ejes indispensables para la formación docente. Por un lado, “Conocer la normativa nacional e internacional que sostiene la responsabilidad del Estado en la educación sexual, y los derechos de los niños, niñas y adolescentes de recibir dicha educación en iguales condiciones, sin discriminación alguna” (p.53). y por el otro:

Asegurar un enfoque coherente de la ESI en el sistema educativo a partir de una formación inicial sistemática que provea de un código compartido a todos los docentes más allá del nivel en el cual se desempeñan, dando lugar a una adecuada gradualidad y transversalidad de los contenidos a lo largo de toda la trayectoria escolar de los niños, niñas, jóvenes y adultos. (p.52)

Es decir, lxs futurxs docentes tendrán un rol fundamental en el cumplimiento de la ley ESI por lo tanto, es indispensable que conozcan la normativa actual al respecto y es responsabilidad del Estado “garantizar procesos permanentes de capacitación y formación sistemática para otorgar a los docentes las condiciones adecuadas para la enseñanza de contenidos de educación sexual integral” (Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral, 2007, p.52).

Pero además, conocer la ley implica tener en cuenta el contexto y las luchas que impulsaron su sanción. Desconocer esto es, como se explicó antes, abordarla desde un aspecto enciclopédico en la que los contenidos aparecen de manera conceptual y no como una perspectiva transversal, situada y desde una concepción de derechos humanos. (Morgade, 2017)

A partir del análisis del Plan de Estudios del Profesorado de Educación Inicial (2009), junto con el texto ordenado (2014) y los programas de las dos materias de referencia, se podría interpretar que coexisten en su enunciación dos grandes perspectivas. Por un lado, prima una perspectiva socio-crítica respecto de la educación, que permitiría

¹⁶ A excepción del Taller de Educación Sexual que desde el Plan de Estudios (2009) se explicita el “Análisis de los Lineamientos nacionales para la educación sexual.”(p.54) como contenidos mínimos.

concebirlos como escenarios favorables/puntapié/puertas de entrada para la inclusión de la perspectiva de género, en el marco de los derechos humanos. Sin embargo y paradójicamente, se evidencia también una perspectiva androcéntrica.

Además, los resultados preliminares evidencian que el plan de estudios del Profesorado de Educación Inicial de la UNS delegaría no sólo la perspectiva de género, sino también el abordaje de la ESI en el Taller de Educación Sexual, que como se mencionó se trata de una materia cuatrimestral de dos horas semanales, en el cuarto año de la carrera. Esto no es menor si se considera que, tal como plantea el campo de la práctica docente, las estudiantes ingresan a las instituciones desde el primer año de la carrera de profesorado.

En el resto de las materias, la inclusión de la perspectiva de género y ESI depende de la voluntad docente. En relación con esto, una docente informante clave expresa:

... lo que pasa es que yo sí considero que tendría que tener una presencia más fuerte desde lo curricular; por ejemplo, que ya no dependa de los recorridos, como vos decís, personales y formativos de cada profesor... si bien aparece en otras materias o la hacemos aparecer en otras materias, está bueno que aparezcan como una identidad propia; acá tampoco, si aparece es como tangencialmente y por la inclusión que hace algún profesor a su materia, y estaría bueno a esta altura que ya tuviera una presencia curricular mucho más fuerte. (D-IC)

En este sentido, lo relativo a la ausencia, silencio, invisibilidad de ciertos contenidos en los espacios curriculares no es casual. Es decir, “tanto su ausencia en los diseños curriculares como su tematización edulcorada o banalizada, opera como mecanismo de silenciamiento, de ocultamiento de negación de su ‘estatus ontológico’ (su realidad) y, por ello mismo, como un modo de expresar y ejercer violencia sobre la ‘otredad’” (Da Cunha, 2015, p. 154).

Para realizar el abordaje integral que prevé la ley, resulta indispensable que el eje perspectiva de género atraviese toda la formación. De esta forma se favorecería la desnaturalización de las relaciones de género para comprender que son en realidad relaciones de desigualdad que deben transformarse (Chiodi et al., 2019). Esto no sólo porque lxs futurxs docentes trabajarán enmarcadxs en dicha Ley y tendrán la

responsabilidad de implementarla, sino porque es fundamental que la universidad como formadora de ciudadanxs, promueva sociedades más equitativas, justas y democráticas.

En términos de Gimeno Sacristán (2007) en este capítulo, se analizó primeramente el currículum prescrito o establecido y luego el currículum moldeado por los profesores. Es en este último donde se pudo reconocer la incidencia de los docentes de cada una de las materias a partir de las modificaciones que realizan en los programas, desde sus propios ideales, intereses y formación.

4.3 El currículum en acción

En el apartado anterior se presentaron resultados a partir del análisis desde una perspectiva de género del Plan de Estudios (2009), el texto ordenado (2014) y los programas de las dos materias seleccionadas. Es decir, en términos de Gimeno Sacristán (2007) se analizaron el currículum prescrito o establecido y luego el currículum moldeado por lxs profesores. Llegadxs a este punto, interesa conocer los posicionamientos respecto de “ser maestra” y de las relaciones de género de las docentes de la Práctica Docente III y Práctica Docente IV: Residencia del Profesorado de Educación Inicial, desde los que las docentes transforman la prescripción inicial. A su vez, en la observación de clases se aborda el currículum en acción, es decir, la práctica concreta y real de enseñanza y que excede lo planificado, dadas las interacciones que se producen con otrxs en el aula. (Gimeno Sacristán, 2007)

En los testimonios de las docentes entrevistadas y encuestadas se puede reconstruir la crítica a ciertas representaciones sociales acerca del Profesorado de Educación Inicial relativas a una perspectiva de género. En relación con dicha problematización, se ponen en evidencia también las propias construcciones relativas a una perspectiva de género que circulan entre las docentes del Profesorado de Educación Inicial y su relación con las propias prácticas docentes.

La noción de representaciones sociales no se incluyó desde el diseño de la investigación y, por ende, tampoco en el marco conceptual, pero surge en el trabajo de campo y consideramos necesario abordarla. Baczkó (1984) entiende las representaciones sociales como parte del imaginario social más amplio, es decir, construcciones colectivas, ideas e imágenes de la sociedad que son reguladoras de ésta última, en tanto genera modelos, designa posiciones para cada elemento de la sociedad e impone creencias. Es parte del dispositivo de control de la vida colectiva y del ejercicio del poder.

4.3.1 Representaciones sociales acerca del Profesorado de Educación Inicial desde una perspectiva de género

Las docentes responsables de las asignaturas de práctica entrevistadas y encuestadas y lxs estudiantes que se encuentran en el último año de la carrera, expresan que quienes eligen estudiar el profesorado, siempre son mujeres: “tenemos muchas estudiantes, digo en femenino porque la mayoría son mujeres, este año en la carrera de Primaria sí hay dos varones pero en Inicial, desde que yo estoy en este profesorado siempre las estudiantes han sido mujeres” (D1-PIII)

Incluso, algunas docentes hacen referencia a que esta situación excede a la UNS:

Desde que estoy en docencia no conocí en Bahía Blanca ningún varón que haya decidido ser docente de Inicial. Yo soy formadora dentro de la provincia y sí conocí un compañero de formación. Pero son excepciones en Argentina, en la ciudad de Bs. As tenés algún maestro de Inicial, en Rosario, pero en Provincia de Bs. As. yo te diría que es casi nula la presencia (D2-PIII)

Es decir, desde los testimonios esto se puede destacar como una característica no sólo del Profesorado de Educación Inicial de la UNS sino como propia del nivel. Según el Censo Nacional Docente de 2014 esta situación es la misma en todo el país, dado que, las mujeres representan el 95% en el nivel. (Morgade et al., 2021).

A su vez, llama la atención que cuando estudiantes varones cis de otras carreras cursan materias del profesorado, estos reciben un trato diferente por parte de las docentes, según las propias alumnas:

Más allá de que estamos en un camino de deconstrucción, cuesta poder dejar de lado esa mirada juzgadora, nos encontramos tensionadas entre querer cuidarlos para que no se vayan y que a la persona la termina perjudicando, era feo porque todas respondíamos y era: ‘¿y vos qué pensás?’ ‘¿y vos qué opinás?’ [Hace referencia al diálogo de docentes con el estudiante varón]” (E1)

Estas tensiones que reconocen las estudiantes y la escasa presencia de varones, se relacionarían con lo que explica Morgade (2016) sobre las expectativas diferenciadas de rendimiento y comportamiento para varones y mujeres, desde los primeros años del sistema educativo: prolijidad y silencio en niñas y el uso de la palabra y la inteligencia en

los varones. Estas expectativas generan “ámbitos femeninos” y “ámbitos masculinos” sexistas y heteronormativos de desarrollo social y también personal, lo que repercute en la elección de estudios posteriores debido a la construcción de inseguridades para ciertas áreas.

En este sentido, resulta adecuado realizar una diferenciación conceptual entre feminilización que es el proceso cuantitativo por el que se sostiene y promueve mayor cantidad de mujeres en el trabajo docente y feminización¹⁷ como proceso cualitativo por el que se modifica a lxs docentes como sujetxs, de acuerdo con los mandatos hegemónicos de femineidad (Morgade et al., 2021). En Argentina, la formación docente para el Nivel Inicial se caracteriza por la feminización desde sus orígenes. Su institucionalización es posterior a la del Nivel Primario y hereda de esta última, las significaciones hegemónicas que tuvieron lugar a partir de la constitución del Estado Nacional en el siglo XIX. La escuela se convirtió en la institución encargada de homogeneizar a la población a través de la educación y las mujeres las indicadas para llevar adelante este trabajo. Es lo que Morgade considera como:

confluencia de racionalidades: la política (la necesidad del estado nacional de civilizar a las masas para convertirlas en ciudadanos) y la económica (que sale a la luz con la mujer como trabajadora “barata”). Ambas racionalidades están vinculadas con los contenidos ideológicos de la mujer como madre educadora. (1992, p. 53)

Así, la escuela sustituyó al templo en la tarea de educar y, en ese sentido, la función del maestrx, estuvo asociada a la idea de misión sagrada, de entrega y vocación equivalente a la del sacerdote. En esa época generalmente las mujeres hacían beneficencia de forma voluntaria para llevar a cabo la caridad cristiana “desde el amor”, por lo que no debían esperar retribución económica por su trabajo (Birgin, 1999). Además, se las vinculaba con la bondad y el cuidado hacia el otrx, por ser madres y esposas y, por lo tanto, les sería “natural” la tarea docente (Morgade et al., 2021). A su vez, el trabajo de maestra permite acomodarse a la rutina familiar e incluso brinda la posibilidad de salir del sistema educativo y reinsertarse años más tarde (Birgin, 1999).

¹⁷ Con feminización no sólo se hace referencia a mujeres cis sino a cualquier identidad sexo-genérica que no se condiga con la de un varón cis, blanco, heterosexual, de clase media alta (Morgade, 2021).

En este sentido, a partir de diversas características que reconocen las docentes acerca del profesorado de Educación Inicial de la UNS, se pueden identificar distintas representaciones sociales, nombradas así por ellas, propias de la historia del nivel, que explicarían la feminización del profesorado: “Los tiempos avanzaron, pero las representaciones sociales sobre el rol docente mujer siguen con un sesgo de sociedad patriarcal.” (D2-PIII)

En general, las representaciones sociales suelen ser hegemónicas, es decir, las sociedades asignan determinados significados y suprimen otros. Específicamente en las cuestiones de sexualidad, esto puede pensarse desde la perspectiva que entiende al cuerpo como una construcción social. La materialidad de un sujeto se articula con significados de género de forma hegemónica y en cierto momento histórico y político. De ahí las expectativas diferenciadas que generan “ámbitos femeninos” y “ámbitos masculinos” y que fueron abordadas anteriormente. (Morgade, 2016)

Así, estas representaciones sociales, se relacionarían con la feminización del Profesorado de Educación Inicial de la UNS. Con respecto a esto, las docentes expresan: “... está muy instalado el Inicial con lo maternal, entonces desde ahí es que hay tantas mujeres en el nivel. (...) está asociado a esos cuidados maternales que parecen que sólo fuesen una función materna.” (D1-PIII)

Está ese imaginario, cuando les preguntamos a las chicas por qué eligen la carrera te dicen ‘porque a mí me gustan los nenes, porque he cuidado niños...’ Y no, eso es una parte pero la docencia en sí es otra cosa, mucho más complejo (D2-PIII)

Esto podría pensarse, como un primer grupo de representaciones: *el Nivel Inicial asociado a las tareas de cuidado y la mujer como madre educadora* (Morgade, 1992), que se vincula con el mandato de madres y esposas y a la escuela como una extensión del hogar en la que la docencia se presenta como una tarea “natural”. Esto no sólo se cuestiona desde una perspectiva de género en las entrevistas, sino que, además, en las clases las docentes incentivan a las estudiantes a problematizar estas representaciones, a partir de situaciones concretas observadas en las instituciones de Nivel Inicial. Tal como expresa Morgade (2021) la perspectiva de género pone en tensión a las prácticas sociales y propone que “a cuidar se aprende”. A partir de los feminismos “la tradicional fórmula ‘para ser maestra hay que amar a los niños y a las niñas’ se resignifica cuando se piensa en un amor político, un amor por los sujetos en formación, sus derechos y sus potencias” (p.62).

Las representaciones con respecto al Nivel Inicial asociado a las tareas de cuidado y a la mujer como responsable de estas, parecería que tienen incidencia en las trayectorias educativas de las estudiantes. Asimismo, en las entrevistas, las docentes destacan como otra particularidad del profesorado, que muchas de las estudiantes son madres: "... varias alumnas que tienen hijos llevan a clase al bebé porque no tienen con quién dejarlo y yo lo dejo porque quiero que estudien, no le quiero poner obstáculos a una madre". (D3-PIV)

Sin embargo, las profesoras no sólo permiten que lleven a sus hijxs a las clases sino que también modifican fechas de ingreso a las prácticas docentes y: "Se les contempla los horarios en que reciben ayuda con el cuidado de los niñxs, por ejemplo, en el turno de sus residencias" (Da1-PIV). Con respecto a esto, podría pensarse que las docentes abordan las prácticas desde una perspectiva de género que tiene en cuenta las desigualdades que se construyen a partir de los mandatos sobre cómo ser mujer y cómo ser varón, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres (Gamba, 2008) y realizan modificaciones y/o toman decisiones curriculares para que las alumnas puedan continuar con su formación.

Otra particularidad que resaltan las docentes sobre el profesorado, es que muchas de las estudiantes que eligen la carrera, son practicantes de alguna religión. Una informante clave, que actualmente se desempeña como docente en distintos años del profesorado expresa:

...muchas de nuestras estudiantes son personas que están muy vinculadas a la Iglesia, que tienen mucha llegada social, voluntariados y demás, en sectores de Bahía Blanca más marginados y ahí hay como una cosa que se va anudando, esto de la docencia que cierra, porque es esta vocación de servicio ¿no? esta idea de misión con esta cosa más religiosa (D-IC)

Este análisis crítico que la docente hace acerca del profesorado, permite pensar en un segundo grupo de representaciones sociales, *el Nivel Inicial en relación con el servicio y la vocación*, provenientes de la religión. En América Latina el avance de la ultraderecha junto con las religiones es cada vez mayor. Especialmente del pentecostalismo que, tal como explica Zibechi (2008) las mujeres jóvenes son las principales practicantes:

... tanto en los movimientos de las periferias como en las iglesias de esos barrios las personas más activas son, siempre y en todos los casos, las mujeres madres.

En general, son mujeres jóvenes, menores de 30 años, con varios hijos, sin pareja o con parejas ocasionales, sobre ellas recae la sobrevivencia de la familia. (p.4)

Otro aspecto que resulta llamativo, en relación con la religión es que, según las propias docentes, irrumpe en la cotidianidad de las clases de forma “obturadora” para la práctica: “Porque justamente la religión muchas veces es la obturadora.” (D2-PIII)

... cuando planteas las cuestiones de ESI y de género hay resistencias porque [en la religión] la figura de la mujer y lo que la mujer puede o no... tenemos estudiantes que han preguntado si podían ir con pollera a la práctica y es un tema porque en el jardín tenés que estar en el arenero, con la pollera y los cancanes y ahí aparece esta intersección de lo religioso y son muchas las estudiantes que eligen los profesorados. (D-IC)

Sin embargo, frente a estas “resistencias” por parte de lxs estudiantes, las docentes encuentran oportunidades formativas, intentan abordarlas a través de la pregunta: “Arrojás alguna tensión, porque cuando una enseña tiene que provocar para abrir a la pregunta. Porque no es ‘a mí me parece’, en la formación docente es salir de la opinión, hay una ley y derechos que respetar.” (D-IC)

Esto es, lo que desde el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI) se plantea como una de las puertas de entrada de la ESI: los *episodios que irrumpen en la vida escolar*. “Se trata de episodios que generan ruido, conmocionan a las personas de la institución escolar. Cotidianamente se producen situaciones y eventos que tienen un efecto disruptivo (...) Estas situaciones pueden ser oportunidades de aprendizaje vinculadas a la Educación Sexual Integral” (PNESI, 2010, p.18). En este sentido, los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2007) recomiendan para la formación docente: “... Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales” (p.52).

Otra característica del profesorado que se destaca en los testimonios, es el escaso reconocimiento social que tiene, en contraposición con la noción que se tiene sobre el Profesorado de Educación Primaria:

... Hoy tenés muchos maestros de primaria y los sueldos son los mismos que los de inicial pero tienen otro reconocimiento social. Y creo que eso es lo que valida mucho la profesión, el entorno y cuánto ingresa la posibilidad de que vos formes parte de los equipos docentes. (D2-PIII)

Esta crítica que las docentes realizan, permite pensar en un tercer grupo de representaciones sociales, *el bajo prestigio social del Profesorado de Nivel Inicial*. Como explican Grimson y Tenti Fanfani (2014) el bajo prestigio tiene que ver con la docencia en general y no es actual, sino que esto ocurre desde sus orígenes, entre otros aspectos por los bajos salarios y las desfavorables condiciones laborales. Sin embargo, a medida que se avanza en los niveles educativos, puede verse mayor presencia de docentes varones.¹⁸ En cambio, “en el caso de las profesoras mujeres, aparece un imaginario que las considera como las adecuadas para brindar los conocimientos con menor prestigio académico, es decir los ‘blandos’ (a diferencia de los saberes ‘duros’ de las ciencias exactas)” (Morgade, 2021, p.27). Algo similar, ocurriría en relación con el Nivel Inicial debido a la edad de lxs niñxs con lxs que se trabaja, dado que, en algunos casos, según las docentes, las estudiantes eligen la carrera porque “es la idea de carrera fácil y de pronta salida laboral...” (Da1-PIV). En las entrevistas, las docentes lo analizan desde una perspectiva crítica y resaltan que intentan modificar estas representaciones: “Soy muy exigente en que hay que saber, hay que leer, a vos por ser maestra de inicial no te pone en un rango diferente porque son niños pequeños, todo lo contrario, hay una exigencia mayor de poder fundamentar” (D2-PIII). La importancia de la fundamentación del propio posicionamiento epistemológico y de las decisiones metodológicas, la reflexión y la lectura sobre las prácticas, además de pensar en forma situada, aparece en las diferentes entrevistas, así como también en las observaciones de clases, lo que permitiría pensar que las prácticas de las docentes se orientan hacia una Perspectiva Didáctica Fundamentada Crítica. Incluso, en algunas ocasiones esta perspectiva focaliza en derribar mitos con respecto a la ESI:

¹⁸ Con respecto a esto, Fernández Enguita realiza una distinción entre profesiones liberales, profesiones y semiprofesiones. En el primer grupo están los que no necesitan del aparato público o privado para su ejercicio, los llamados liberales (el caso de la medicina, la odontología, el derecho, etc.) En el segundo grupo están las profesiones que son asalariadas, pero que detentan un conocimiento epistemológico fuerte, considerado sagrado para la mayoría de los sujetos (matemática, física, química, etc.). Finalmente en el tercer grupo están las semiprofesiones que además de ser asalariadas, tienen una estructura epistemológica débil, ligada a las ciencias humanas y al trabajo femenino, tales como la pedagogía, el servicio social, enfermería etc.) (como se citó en Da Cunha, 1996)

... es fundamental que las alumnas lean para después poder fundamentar justamente lo que hacen, las decisiones que toman. Tienen que leer, tienen que buscar materiales y tienen que pensar en situación, a ver cómo en el juego, desde la literatura, desde el arte, cómo puede ingresar ESI desde ese lugar... (D2-PIII)

En este sentido, se pudo observar en las clases de práctica, que la docente incentiva la problematización desde una perspectiva de género con actividades a partir de videos sobre situaciones áulicas. Con respecto a esto, los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2007) explicitan:

Permitir a los docentes adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos de manera de poder combinar los aportes de las distintas posturas en pos de evitar reduccionismos de cualquier tipo, hacia un abordaje integral de la temática en el marco de los derechos humanos. (p.52)

En resumen, a partir de lo que las docentes entrevistadas y encuestadas denominan representaciones sociales existentes en el Profesorado de Nivel Inicial y que se relacionarían con la feminización del profesorado, se elaboraron y organizaron tres grupos de construcciones: el Nivel Inicial asociado a las tareas de cuidado y a la mujer como responsable de estas; el Nivel Inicial en relación con el servicio y la vocación; y el bajo prestigio social del Profesorado de Nivel Inicial. Así, como se analizó, los ámbitos diferenciados “masculinos” y “femeninos” (Morgade, 2016) y las imposiciones sobre cómo ser mujer y cómo ser varón afectan al desarrollo social y personal de todxs. Aunque, las mujeres y diversidades sexuales se encuentran en lugares desiguales respecto al poder. (Chiodi et al, 2019).

Para concluir, pueden entenderse estas representaciones sociales, desde Onofre (2004), como imágenes de género, como mandatos provenientes de la historia, naturalizados y establecidos, como un “deber ser”. En contraposición, el autor propone la idea de imaginarios de género, que en tanto significaciones socioculturales, pueden ser resignificadas, dando lugar a otras concepciones. Así, las prácticas docentes que se abordaron hasta el momento y que encuentran intersticios a partir de la problematización de determinadas situaciones, pueden pensarse en tensión entre lo instituido y lo instituyente (Como se citó en Morgade, 2016). En el siguiente apartado, se profundiza en

las dificultades y posibles herramientas que las docentes encuentran en la enseñanza de las prácticas, en vinculación con la ESI con perspectiva de género.

4.3.2 Abordaje de la ESI con perspectiva de género: desafíos y posibilidades

En las entrevistas, tanto docentes como estudiantes, reconocen desafíos, en el abordaje de la ESI con perspectiva de género en el profesorado.

Una de las docentes expresa: “Pero bueno, nos falta articular entre todas porque la verdad que ESI e inclusión tendría que ser transversal en todas las materias, no tiene que ser un resorte en curriculum II porque yo lo elegí” (D2-PIII). Esta idea también está presente en otras docentes y se relacionaría con su no inclusión desde el Plan de Estudios, lo que generaría dificultades para lograr una transversalidad de la ESI. Incluso las estudiantes reconocen que ven contenidos de ESI en pocas materias: “... al ser transversal es como que bueno está en todos lados pero a la vez es como que nadie se hace cargo” (E2). Y las materias que la abordan, además del Taller de ESI, son sólo dos. Como se analizó anteriormente, no sólo queda en la voluntad de cada docente, sino que muchas veces su abordaje se delega en el Taller de Educación Sexual.

A pesar de que los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2007) exponen que “La transversalidad y la existencia de un espacio curricular específico no constituyen alternativas excluyentes (...), no debería entenderse que la existencia de un espacio específico implica abandonar la preocupación por el abordaje interdisciplinario de la ESI” (p.15).

En este sentido, las docentes reconocen que las estudiantes demandan el abordaje de cuestiones relacionadas con la ESI: “...manifiestan mucha preocupación, mencionan que no cuentan con herramientas necesarias para afrontar la ESI. Han observado en sus prácticas que no se aborda, algunas docentes [co-formadoras] les han manifestado que ‘es un problema abordar ESI porque los papás se oponen’” (D2-PIII). Así, presentan otra dificultad para el abordaje de la ESI, que se relacionaría con las instituciones asociadas y que permite pensar en el necesario trabajo conjunto de las docentes de práctica con las co-formadoras. Esta docente expresa:

... hablamos con la maestra si nos permite hacer modificaciones y si no lo permite, hacemos lo que la maestra pide pero después lo ponemos en análisis y reflexión y pensamos en una propuesta superadora (...) pero bueno es todo un trabajo de

mediación porque nosotras no podemos ir a hacer cambios a las instituciones. (D2-PIII)

Estas situaciones que se evidencian en las instituciones de Nivel Inicial, a pesar de la existencia de la ley ESI y que requieren de negociaciones, las docentes de práctica las utilizan como oportunidades formativas, de reflexión, discusión y toma de decisiones fundamentadas. (Agulleiro et. al., 2022)

Otra de las dificultades que mencionan dos de las docentes entrevistadas respecto de su propia práctica, que se relacionaría con la ESI desde una perspectiva de género, es que no logran incorporar el lenguaje inclusivo: “Lo que reconozco que me cuesta y quizás tenga que ver con lo generacional, me cuesta mucho usar el lenguaje inclusivo” (D1-PIII)

Si bien, el lenguaje inclusivo se abordó anteriormente en esta investigación, resulta pertinente retomarlo porque, por un lado, las docentes lo resaltan como una práctica que les genera dificultades, pero que intentan incorporar y que se relaciona con la perspectiva de género en tanto contribuye a visibilizar las diversidades. Por otro lado, en ambas docentes tanto el lenguaje como las cuestiones de género, se pueden interpretar como aspectos generacionales y propios de los recorridos y construcciones individuales de lxs estudiantes:

... algo pasó, no sé si es en la secundaria o algo pero se ve otra generación con una construcción que capaz las alumnas hicieron de adultas, no quiero generalizar pero veo un avance, más equidad de género. Cosa que bueno después no se ve tanto en las docentes... (D3-PIII)

Estas modificaciones en las formas de pensar las cuestiones de género, podrían pensarse a partir de las movilizaciones colectivas que se generaron en el último tiempo desde el 2015 que han sido un parteaguas en la sociedad argentina como expresa Barrancos (2018). Sin embargo, Lamas (2021) advierte que pensar las diferentes “olas” feministas sólo desde un aspecto generacional, puede ser reductivo de otros factores como de clase, etnia, geopolíticos, entre otros.

A pesar de las dificultades que se abordaron, todas las docentes entrevistadas reconocen que abordan la ESI con perspectiva de género, aunque no está explícito en sus programas y que lo hacen desde lo que podemos pensar como *episodios que irrumpen en la vida escolar* (PNESI, 2010): “Estos aspectos son abordados a partir de situaciones que

se observan en los jardines y que son problematizados en las clases, y también al momento de acompañar a las estudiantes en las planificaciones y prácticas” (Da2-PIV).

Mientras que, las estudiantes, si bien entienden que la ESI se incluye en pocas materias, destacan la perspectiva crítica que les brindó su formación porque les permite ver y actuar sobre situaciones que se vinculan con la ley: “... si bien reflexionamos esto en el taller de ESI, el hecho de que nos hagan reflexionar todos los años me cambió un montón mi punto de vista. Es el punto de partida más importante, cuestionarnos con lo que venimos” (E3).

En este sentido, los Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral (2007) recomiendan: “Permitir a los docentes adquirir conocimientos que permitan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos...” (p.52).

“... Incluir en dicha formación la posibilidad de trabajar sus incertidumbres y prejuicios o estereotipos, para poder así separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones y experiencias personales” (p.52).

Específicamente en relación con la ESI, las estudiantes expresan:

... se trabaja de forma transversal, el año pasado estábamos enseñando figuras geométricas y tenían diferentes colores y los nenes elegían el color azul y las nenas el color amarillo, les expliqué que los colores no están ligados al género y lo hablamos. Pero también depende del docente de recuperar las situaciones que se dan en la vida cotidiana (E4)

Es decir, en diferentes oportunidades, las estudiantes relatan situaciones ocurridas durante sus propias prácticas docentes, que darían cuenta de que poseen conocimientos acerca de la ESI y, al igual las profesoras de las asignaturas de práctica, la incluyen a partir de *episodios que irrumpen en la vida escolar* (PNESI, 2010).

Además, si bien las estudiantes reconocen dificultades para actuar ante ciertas situaciones de la práctica relacionadas con ESI y género, la asignatura de práctica docente aparece como espacio al que recurren para despejar dudas: “...Hoy nos encontramos con el beneficio de ante estas situaciones, venir a la hora de práctica y decir ‘necesito ayuda’ pero nos va a pasar todo el tiempo...” (E4)

Por último y, en relación con esto, en las entrevistas y encuestas se indagó acerca de la formación de las docentes en ESI con perspectiva de género. Dos de cinco docentes entrevistadas expresaron que han realizado cursos referidos a esto, otras dos que han

buscado material por su propia cuenta y una sola respondió que no se formó en ESI. En este sentido, la formación continua, en gran parte de las docentes se interpreta como “propia”, es decir como una responsabilidad que tienen que asumir como profesionales:

... a veces la capacitación se piensa como algo que me tiene que dar el otro y la capacitación de la formación es propia. Si esperamos que el Estado nos resuelva nuestra formación, es muy complejo porque está muy corrido de la formación ... yo lo hice de forma personal, lecturas, videos, me compré libros... porque al estar en la práctica era una necesidad que nosotras supiéramos cómo abordarla... (D2-PIII)

Interesa focalizar en este último aspecto porque, por un lado, da cuenta del posicionamiento de algunas de las docentes respecto a la formación continua, o lo que desde Sanjurjo (2016) se considera desarrollo profesional y de la incidencia que esto tiene en su práctica, dado que, desde esta perspectiva la formación no se recibe sólo desde capacitaciones externas, sino que, requiere de la implicancia de cada docente de forma reflexiva. Además, porque permite pensar en los saberes que las docentes construyen en y para la práctica profesional (Tardif, 2004) en relación con la ESI.

Para concluir entonces, podría pensarse que, a pesar de los desafíos abordados, las docentes de práctica intentan incorporar la ESI con perspectiva de género en sus clases a partir de las *situaciones emergentes* (PNESI, 2010). Asimismo, estos saberes que las docentes construyen a partir de las demandas de la práctica (Tardif, 2004) repercuten en las propuestas educativas de las estudiantes que, incorporan la ESI de esta misma forma.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

El objetivo general que guió la investigación consistió en interpretar los procesos de construcción curricular desde una perspectiva de género en el Profesorado de Educación Inicial de la UNS.

Es así que, en el marco del plan de estudios vigente (2009), la investigación se centró en las siguientes materias anuales: Práctica Docente III y Práctica Docente IV: Residencia, correspondientes al tercer y cuarto año del plan de estudios del Profesorado de Educación Inicial.

En este sentido, el análisis de los datos recabados a través de las observaciones no participantes en las clases de las materias seleccionadas, las entrevistas semiestructuradas y en profundidad a sus profesoras, las encuestas a las docentes auxiliares de las cátedras, el grupo focal con estudiantes avanzadxs y el análisis documental: plan de estudios y programas de dichas materias, aportaron a la producción de conocimientos orientada por los objetivos de esta investigación.

Específicamente, se buscó visibilizar qué espacios de formación habilitan el Plan de estudios y los programas académicos desde una perspectiva de género; identificar las construcciones relativas a una perspectiva de género que circulan entre lxs docentes del Profesorado de Educación Inicial y su relación con las propias prácticas docentes y reconstruir los posicionamientos acerca de lo que significa ser maestra y de las concepciones de las relaciones de género que se transmiten en las prácticas docentes universitarias.

Con respecto al primer objetivo, a partir del análisis del Plan de Estudios del Profesorado de Educación Inicial (2009), junto con el texto ordenado (2014) y los programas de las dos materias de referencia, se interpretó que coexisten en su enunciación dos grandes perspectivas. Por un lado, prima una perspectiva socio-crítica respecto de la educación, que permitiría concebirla como escenarios favorables/puntapié/puertas de entrada para la inclusión de la perspectiva de género, en el marco de los derechos humanos. Sin embargo y paradójicamente, se reconoce también una perspectiva androcéntrica.

Además, los resultados evidenciaron que el plan de estudios del Profesorado de Educación Inicial de la UNS delegaría no sólo la perspectiva de género, sino también el abordaje de la ESI, en el Taller de Educación Sexual que, como se refirió, se trata de una

materia cuatrimestral de dos horas semanales, en el cuarto año de la carrera. Esto no es menor si se considera que, tal como se analizó, desde el campo de la práctica docente se promueve el ingreso de las estudiantes a las instituciones educativas desde el primer año de la carrera de profesorado. Situación que se complejiza cuando, en el resto de las materias, se concluyó que la inclusión de la perspectiva de género y ESI depende de la voluntad de cada docente.

En términos de Gimeno Sacristán (2007) se analizó primeramente el currículum prescrito o establecido y luego el currículum moldeado por los profesores. Es en este último donde se pudo reconocer la incidencia de los docentes de cada una de las materias en la construcción singular que suponen sus programas a partir de los contenidos mínimos del plan de estudios, desde sus propios ideales, intereses y formación.

Con respecto a los otros dos objetivos específicos y a partir de los testimonios de las docentes entrevistadas y encuestadas se reconstruyó la crítica a ciertas representaciones sociales acerca del Profesorado de Educación Inicial relativas a una perspectiva de género. En relación con dicha problematización, se pudieron reconocer también las propias construcciones relativas a una perspectiva de género que circulan entre las docentes del Profesorado de Educación Inicial y la relación con sus prácticas docentes. En este sentido, se elaboraron y organizaron en tres grupos: el Nivel Inicial asociado a las tareas de cuidado y a la mujer como responsable de estas; el Nivel Inicial en relación con el servicio y la vocación; y el bajo prestigio social del Profesorado de Nivel Inicial.

Por último, se profundizó en los desafíos y posibilidades que las docentes encuentran en la enseñanza de las prácticas docentes, en vinculación con la ESI con perspectiva de género. En relación con esto, se interpretó que, a pesar de que el Plan de Estudios (2009) no se encuentra atravesado de forma integral por la ley y delegaría no sólo la perspectiva de género, sino también el abordaje de la ESI en el Taller de Educación Sexual, las docentes de práctica intentan incorporar la ESI con perspectiva de género en sus clases, a partir de las *situaciones emergentes* (PNESI, 2010). Asimismo, estos saberes profesionales que las docentes construyen a partir de las demandas de la práctica (Tardif, 2004) repercuten en las propuestas educativas de las estudiantes que incorporan la ESI de esta misma forma. Además, si bien las estudiantes reconocen dificultades para actuar ante ciertas situaciones de la práctica relacionadas con ESI y género se interpretó que, por un lado, poseen conocimientos acerca de la ESI y, por el otro, que la asignatura de práctica docente aparece como espacio al que recurren para despejar dudas.

El trabajo de investigación desarrollado, además de aportar a la construcción de conocimientos relativos a la especificación curricular del Profesorado de Educación Inicial, desde una perspectiva de género, es decir, al currículum establecido, al currículum moldeado por lxs profesores y al currículum en acción, conduce a la formulación de nuevos interrogantes. Por un lado, en vinculación con la *práctica profesional aprendida*¹⁹ de las estudiantes, surge la pregunta acerca de qué lugar ocupa realmente la ESI con perspectiva de género en sus propias prácticas docentes, es decir, en el currículum en acción en las instituciones de Nivel Inicial.

Por otro lado, el Plan de Estudios analizado se encuentra en revisión, principalmente en su estructura, caracterizada por cierta colección de conocimientos y fragmentada en áreas de conocimientos (como se citó en Adrián y Menghini, 2022). En relación con esto, se presenta el interrogante acerca de la inclusión de la educación sexual de forma transversal, teniendo en cuenta a su vez que Adrián y Menghini (2022) en su trabajo acerca del cambio del Plan de Estudios de los Profesorados de Educación Inicial y Primaria de la UNS exponen como principales tensiones a resolver en estas carreras, según docentes y estudiantes, la necesidad de potenciar la educación inclusiva y ampliar la oferta de talleres de ESI en relación con la salud emocional. Por este motivo, el presente trabajo resultaría también institucionalmente relevante, como aporte a la comisión curricular que trabaja en la revisión del plan de estudios vigente.

Para finalizar, puede pensarse que para realizar el abordaje integral que prevé la ley resulta indispensable que el eje perspectiva de género atraviese toda la formación. De esta forma se favorecería la desnaturalización de las relaciones de género para comprender que son en realidad relaciones de desigualdad que deben transformarse (Chiodi et al., 2019). Esto no sólo porque lxs futurxs docentes trabajarán enmarcadxs en dicha Ley y tendrán la responsabilidad de implementarla, sino porque es fundamental que la universidad como formadora de ciudadanxs, promueva sociedades más equitativas, justas y democráticas.

¹⁹ Se entiende por práctica profesional aprendida como “aquella de la que se podía dar cuenta como estudiantes avanzadas/os y de la que se pudo/puede reconocer, luego, en contacto con el mundo laboral; lo que las distintas propuestas de formación docente logran, sus límites y sus pendientes.” (Bedetti et al., 2020)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abel, S., Andino, F., Bonatto, V., Carou, A., García Cejas, J., y Sardi, V. (2020). *Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente*. Grupo Editor Universitario.
- Adrián, C. y Menghini, R. A. (17-19 de agosto de 2022). Entre la investigación, la docencia y la gestión curricular en la formación de Docentes. [Resumen ampliado] IV Coloquio de Investigación Educativa en Argentina: La investigación educativa en el nuevo escenario regional-global: tendencias recientes, alcances y límites teórico-metodológicos. Buenos Aires, Argentina.
- Agulleiro, M., Gómez J. y González, F. (2022). *Una agenda de la ESI para la formación docente*. Noveduc.
- Altamirano, A., Cioffi, E., De Titto, J., Fabbri, L., Figueroa, N., Freire, V., García M.P., Gerez, M., y Stablun, G. (2018). *La cuarta ola feminista*. Emilio Ulises Bosia.
- Ameigeiras, A. R. (2006). La Teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Baczko, B. (1984). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Baez, J. (2017). Identidad de género: desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Revista Punto Género*, (7), 69-90.
- Barco, S. (Coord.) (2005) *Universidad, docentes y prácticas. El caso de la UNCO*. Neuquén, Educo.
- Barrancos, D. (2018). Violencia patriarcal. Jornadas de Género en Paraná: capacitación, debate y reflexión sobre la igualdad y equidad de género. Recuperado de www.bomberosra.org.ar/4-encuentro-género/disertaciones/1.pdf.

- Bedetti, M. B., Bertoni, M. B., Montano, A. y Visnivetski, M. S. (2020) Figura y fondos. La práctica profesional aprendida y el currículum de formación de docentes para los niveles inicial y primario. [Ponencia] *III Jornadas sobre las Prácticas Docentes en la Universidad Pública*. Universidad Nacional de La Plata. Modalidad en línea: 8 al 26 de junio de 2020.
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar: entre la vocación y el mercado*. Troquel.
- Calderón, L. (2016) “La enseñanza como actividad: Aproximaciones desde la didáctica profesional” en A. Pereyra, P. Moscato, L. Calderón, y M. Oviedo. Análisis de las prácticas docentes desde la didáctica profesional. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. Aportes para un cambio curricular en Argentina. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Medicina. OPS/OMS. Buenos Aires, Argentina.
- Cahn, L., Lucas, M., Cortelletti, F. y Valeriano, C. (2020) *Educación Sexual Integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo XXI Editores.
- Chiodi, A. (Coord.). (2019). *Varones y masculinidad (es)*. Buenos Aires.
- Cobo Bedia, R. (2019). La cuarta ola feminista y la violencia sexual. *Paradigma: Revista Universitaria de Cultura. Volumen (N° 22)*, pp. 134-138.
- Connell, R. (2009). La justicia curricular. Laboratorio de Políticas Públicas, 6(27). Buenos Aires.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila.
- Da Cunha, M. (1996) La profesión y su incidencia en el currículum universitario. [Ponencia] Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires.
- Da Cunha, M. (2015). El currículum como Speculum. En Bach, A. M. (Coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Miño y Dávila.
- Davis, Angela (1981). *Women, Race and Class*. New York: Random House.

- Gamba, S. (2008). *¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?.* Diccionario de estudios de género y feminismos. Biblos.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw Hill.
- Lamas, M. (Comp.). (1997). El género: la construcción social de la diferencia sexual. Programa Universitario de Estudios de Género. UNAM
- Lamas, M. (2021). *Dolor y Política. Sentir, pensar y hablar desde el feminismo.* Editorial Océano.
- Lucarelli, E. (1998). La didáctica de Nivel Superior. Sus notas distintivas: a manera de marco referencial de la asignatura. Ficha de cátedra. Publicación de la Secretaría de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Marina, M. (2014). Los ejes de la ESI, Educación Sexual Integral. Especialización docente de nivel superior en educación y TIC. Ministerio de Educación de la Nación.
- Moreno Sardá, A. (2020). La crítica del paradigma androcéntrico: una estrategia epistemológica para una política feminista equitativa. En D. Maffía, A. Moreno Sardá, Y. Espinosa Miñoso y B. Radi (Eds.), *Apuntes Epistemológicos* (pp. 31-70). UNR Editora.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa.* La Crujía.
- Morgade, G. (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género.* Ediciones Homo Sapiens.
- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS).*
- Morgade, G. (Comp.). (2021). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal: experiencias en foco.* Ediciones Homo Sapiens.

- Moscoso, D. M. M. (2012). *Práctica docente con equidad de género. Una guía de trabajo.*
- Muñoz-Saavedra, J. (2019). Una nueva ola feminista... más allá de #MeToo. Irrupción, legado y desafíos. En P. Rivera-Vargas, J. Muñoz-Saavedra, R. Morales Olivares y S. Butendieck-Hijerra (Eds.), *Políticas Públicas para la Equidad vol II. [Preprint] 2019. Colección Políticas Públicas, Universidad de Santiago de Chile.*
- Pando, M., y Villaseñor, M. (1996). Modalidades de entrevista grupal en la investigación social. En: I. Szasz y S. Lerner (Comps.) *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad.* México, DF: El Colegio de México, 225-242.
- Pantoja, S. R., y Rasco, J. F. A. (Eds.). (2017) “El estudio de caso” en: *Investigación cualitativa en educación.* Miño y Dávila Editores. pp. 67-75.
- PNESI (2010). *Educación Sexual Integral para la educación inicial: contenidos y propuestas para las salas.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Ramírez Flores, S., Robles Recabarren, J. y de la Torre Díaz, A. (2012). *Práctica pedagógica y perspectiva de género: dificultades, cambios y continuidades del profesorado de historia y ciencias sociales (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano).*
- Sacristán, J. G. (2007). *El currículum: una reflexión sobre la práctica.* Morata.
- Sanjurjo, L. (2016) La práctica como eje articulador de las propuestas curriculares y didácticas en la formación profesional. En: M. Insaurralde (comp.) *La enseñanza en la educación superior. Investigaciones, experiencias y desafíos.* Noveduc.
- Sardi, V. y Tosi, C. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas.* Paidós.

- Sautu, R. (2003) “El diseño de una investigación: teoría, objetivos y métodos” en: Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires: Ediciones Lumiere. pp. 21-51.
- Stake, R. E. (1999). Investigación con estudio de casos (R. Filella, trad.). *Madrid: Ediciones Morata.*
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional.* Narcea Ediciones.
- Terigi, F. (1999). *Itinerarios para aprehender un territorio.* Santillana.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La perspectiva de género desde el estudiantado de práctica supervisada de la carrera de Orientación en la Universidad Nacional (UNA)/Perspective of gender with students of practice in the career of Counseling UNA. *Actualidades investigativas en Educación*, 12(2).
- Visnivetski, M. S. y Yasbitzky, A. C.(12-14 de abril de 2018) *La enseñanza de la Práctica Profesional en la Formación Inicial. El caso del Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional del Sur.* [Ponencia] 2° Encuentro Latinoamericano de Infancia y Educación. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN)
- Visotsky, J. (2020). La perspectiva de derechos de los pueblos, la perspectiva interseccional y la integralidad de las prácticas, como ejes para la formación de grado y postgrado en las universidades. *Praxis educativa*, 24 (1), 1–15. DOI: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240107>
- Yasbitzky, A. y Ulloa, S. (2018) “Educación sexual integral y género en jardines de infantes de Bahía Blanca” en: Vezub. L. (coord.) *La investigación en los Institutos de Formación Docente. Vol. I Prácticas docentes y enseñanza.* Ministerio de Educación, Capital Federal. ISBN 978-987-46981-5-5

Zurbriggen, R. (2013) Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente. En: Siderac, S. (comp.) Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible. Ediciones Amerindia.

DOCUMENTOS

Federales

Resolución 24/07 de 2007 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se aprueba el documento Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. 7 de noviembre de 2007. Consejo Federal de Educación.

Resolución 45/08 de 2008 [Consejo Federal de Educación]. Lineamientos curriculares ESI. Mayo de 2008. Consejo Federal de Educación.

Resolución 340/18 de 2018 [Consejo Federal de Educación]. Por la cual se establece que se incluya en los planes institucionales el enfoque integral de la Educación Sexual Integral, ya sea de manera transversal y/o a través de espacios curriculares específicos, así como en las normas que regulan la organización institucional. 22 de mayo de 2018. Consejo Federal de Educación.

Jurisdiccionales

Resolución 609/11 de 2011 [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la cual se aprueban los alcances de los títulos de “Profesor de Educación Inicial” y de “Profesor de Educación Primaria”. 3 de octubre de 2011. Consejo Superior Universitario.

Resolución 238/14 de 2014 [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la cual se aprueba el Texto Ordenado del Plan de Estudios del Profesorado de Educación Inicial. 28 de abril de 2014. Consejo Superior Universitario.

Resolución 189/2020 de 2020 [Consejo Superior Universitario, Universidad Nacional del Sur]. Por la cual se aceptan como válidas las expresiones que

supongan usos inclusivos y no sexistas de la lengua en las producciones escritas y orales realizadas por integrantes de los distintos estamentos de la Universidad Nacional del Sur, tanto en las producciones académicas como en la comunicación institucional, administrativa y de gestión. 11 de junio de 2020. Consejo Superior Universitario.

Leyes

Ley Nacional 25.673 de Salud Sexual y Reproductiva y Procreación Responsable, en 2003.

Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, en 2005.

Ley 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 23 de octubre de 2006.

Ley Nacional 26.485 de Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la
Violencia contra las Mujeres, en 2009.

Ley Nacional 26.618 de Matrimonio Igualitario, en 2010.

Ley Nacional 26.743 de Identidad de Género, en 2012.

Ley Nacional 26.892 de Convivencia Escolar, en 2013.

Ley 27.234 de Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género, en 2015.

Ley Nacional 27.499, establece la capacitación obligatoria en género para todas las
personas que integran los tres poderes del Estado. “Ley Micaela”, en 2018.

Tratados internacionales

Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos. Acerca de los derechos civiles y políticos y las libertades recogidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. 1966.

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. ONU. 1979.

Convención Internacional de los Derechos del Niño. ONU. 1990.

ANEXOS

ANEXO 1

Guión entrevista semiestructurada a docentes de la Práctica Docente III y Práctica

Docente IV: Residencia

1. ¿Hace cuánto tiempo trabajás en formación docente?
2. ¿Y cuánto tiempo en la Práctica III/IV en el profesorado de Educación Inicial de la UNS?
3. ¿Trabajás en otras materias y/o instituciones además de esta?
4. En este contexto de pandemia ¿Cómo están llevando adelante la materia? ¿y las prácticas?
5. ¿Por qué crees que suelen elegir la carrera lxs estudiantes? ¿Y por qué suelen ser en su mayoría mujeres? ¿Qué cuestiones consideras que están implícitas en esta elección?
6. ¿Hay estudiantes que estén atravesando un embarazo? ¿O que tengan hijxs? ¿Cómo atraviesan las prácticas en ese caso? ¿Qué herramientas se les brindan?
7. ¿De qué forma construís el programa de la materia? ¿Qué usas como referencia? ¿Qué tenés en cuenta? ¿Qué cuestiones no pueden faltar?
8. ¿Incorporás aspectos de los lineamientos curriculares de la ESI? En caso que la respuesta sea “sí”, ¿De qué manera los incorporás? En caso de que sea “no” ¿Podrías mencionar por qué? ¿Y la perspectiva de género?
9. ¿Qué miedos, temores, prejuicios afloran al momento de trabajar en el marco de la Ley ESI como docente?
10. En el aula, ¿surgen debates o demandas por parte de las estudiantes respecto a la ESI o a las cuestiones de género? En caso de que sí, ¿podrías relatar alguna situación con respecto a esto? En caso de que no, o no tan usualmente, ¿por qué considerás que puede ser que no surjan?
11. ¿Tuviste oportunidad de realizar alguna capacitación sobre ESI? En caso de que SI ¿Fue en el marco de la institución o por un interés personal? ¿De qué manera considerás que aportó a tu formación? En caso de que NO ¿tuviste alguna charla o curso que aunque no haya sido de ESI contribuyó a su implementación?

12. ¿Con tus compañeras de trabajo, tenés la posibilidad de conversar sobre estos temas? En caso de que la respuesta sea “sí” ¿Podrías mencionar algún intercambio que recuerdes? En caso de que sea “no” ¿Por qué considerás que no se generan?
13. ¿Qué habilidades evaluás como fortalezas en el desempeño de las estudiantes al momento de llevar adelante sus prácticas? ¿Y qué esperás que lxs estudiantes aprendan o “se lleven” de su recorrido en la formación sobre el “ser docente”? ¿Y qué cosas considerás como cuestiones a mejorar en la práctica de las estudiantes?

ANEXO 2

Estructura de encuesta a auxiliares docentes de la Práctica Docente III y Práctica Docente IV: Residencia

1. Nombre y apellido

2. ¿Cuál ha sido tu trayectoria académica? (carreras)*

3. ¿En qué cátedra del Profesorado de Educación Inicial de la UNS trabajás?*

 - Práctica Docente III
 - Práctica Docente IV: Residencia

4. ¿Cuánto tiempo hace que trabajás en la Práctica III/IV del profesorado de Educación Inicial de la UNS?*

 - 0 a 5 años
 - 6 a 10 años
 - Más de 10 años

5. ¿Trabajás en otras materias y/o instituciones?*

 - Si
 - No

6. En caso de haber contestado que sí en la anterior pregunta ¿Podrías ampliar tu respuesta?

7. En este contexto de pandemia ¿Cómo están llevando adelante la materia y las prácticas?*

8. ¿Cómo está conformado el grupo de estudiantes de la materia?* (Podés seleccionar más de una opción)

 - Mujeres
 - Varones
 - Disidencias
 - Otros

9. ¿Por qué creés que lxs estudiantes suelen elegir la carrera?*
10. ¿Y por qué suelen ser en su mayoría mujeres?*
11. ¿Tenés o tuviste en la materia estudiantes que estén atravesando un embarazo? ¿O que tengan hijxs?
- Si
 - No
12. En caso de haber respondido sí en la pregunta anterior ¿Cómo atraviesan las prácticas en ese caso? ¿Qué herramientas/posibilidades se les brindan?
13. ¿Incorporás en tus clases aspectos de los lineamientos curriculares de la ESI?*
- Si
 - No
14. En caso de haber respondido sí ¿De qué manera los incorporás? En caso de haber respondido que no ¿Podrías mencionar por qué?
15. ¿Considerás que abordás las clases desde una perspectiva de género?*
- Si
 - No
 - Tal vez
16. ¿Podrías ampliar la respuesta anterior?*
17. En el aula ¿Surgen debates o demandas por parte de las estudiantes respecto de la ESI o de las cuestiones de género?
- Si
 - No
 - No tan usualmente

18. En caso de haber respondido sí ¿Podrías relatar alguna situación con respecto a esto? En caso de que no o no tan usualmente ¿Por qué consideras que no surgen?
19. ¿Tuviste la oportunidad de realizar alguna capacitación sobre ESI o cuestiones de género?
- Si
 - No
20. En caso de haber respondido que sí ¿Podrías ampliar la respuesta?*
21. ¿Qué habilidades evaluas como fortalezas en el desempeño de lxs estudiantes al momento de llevar adelante sus prácticas?*
22. ¿Qué esperas que lxs estudiantes aprendan o “se lleven” de su recorrido en la formación sobre el “ser docente”?*

¡Muchas gracias por responder!

ANEXO 3

Guión grupo focal

1. Presentación
2. ¿Por qué eligieron estudiar el profesorado de Educación Inicial?
3. ¿Por qué creen que suelen ser mujeres en general quienes eligen la carrera? ¿Qué cuestiones consideran que están implícitas en esta elección?
4. ¿Qué entienden por perspectiva de género?
5. ¿Qué entienden por ESI?
6. ¿Consideran que se aborda la ESI o cuestiones de género, en general en el profesorado de Educación Inicial? ¿De qué forma se aborda? ¿Desde el programa? ¿A partir de situaciones en las clases?
7. Específicamente en las Prácticas III y IV ¿Consideran que se aborda la ESI o cuestiones de género? ¿De qué forma se aborda? ¿Desde el programa o a partir de situaciones en las clases?
8. ¿Pueden comentar alguna situación o situaciones en la/s que trabajaron cuestiones de género o de ESI?
9. En las clases ¿Surgen estas cuestiones como demandas para la formación por parte de ustedes como estudiantes? ¿Cómo? ¿Por qué es una demanda de ustedes o de la práctica?
10. ¿Sus prácticas en los jardines les demandaron algún saber relacionado a la perspectiva de género o a la ESI? ¿Cuáles?
11. ¿Qué aspectos les evaluaron las docentes como fortalezas en sus prácticas y qué cuestiones les marcaron para mejorar?