

# Perspectiva de género y formación docente. Sobre la tematización y las enunciaciones del género en un diseño curricular para la educación superior<sup>1</sup>

**Ivone Amilibia**  
**Mariano Gulino**  
**Silvana Sciortino**

1 - Una versión preliminar de este capítulo fue presentada como ponencia en las Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres/IX Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, organizadas por la Universidad Nacional de Mar del Plata y realizadas en julio y agosto de 2019.



El objetivo del abordaje transversal de la perspectiva de género debe implicar múltiples adecuaciones hasta su entrenchamiento en todos los vertederos del conocimiento.

Dora Barrancos (2021)



## Introducción

Abordamos aquí la relación entre perspectiva de género y formación docente a través del análisis de diseños curriculares para la educación superior de la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) de la Provincia de Buenos Aires, específicamente el vigente *Diseño Curricular para la Educación Superior - Niveles Inicial y Primario*<sup>2</sup>. Las cuestiones que guían nuestro análisis refieren a las dimensiones y al alcance que tiene la equidad de género en los lineamientos generales plasmados en dicho documento, a los énfasis y las vacancias relacionadas con este enfoque en el diseño curricular mencionado y al impacto en la consecuente formación docente.

Los diseños curriculares son elementos clave de las políticas educativas, con funciones en la configuración, estructuración y puesta en marcha de los procesos de formación docente. Son textos que contienen fundamentaciones teóricas, metodológicas y organizativas que aportan enfoques y contenidos para los planes de estudio, en este caso en el nivel de estudios terciario provincial. Destacamos que en ellos se actualiza una cuestión central: "la de saber qué conocimiento debe ser enseñado (...) ¿qué es lo que las personas deben saber? ¿qué saber es considerado importante, válido o esencial para merecer ser considerado parte del currículum?" (da Silva, 2001, p. 5). Estas preguntas revelan que en la construcción de estos documentos están involucrados criterios que definen cuáles conocimientos deben ser incorporados, y cuáles no, en las distintas instancias que conforman los sistemas educativos. A su vez, como sostiene este autor, la pregunta por el ¿qué? nunca está separada de aquella otra sobre ¿cómo deben ser las personas? o ¿qué es lo que ellos y ellas deberían ser? En este sentido, al examinar el Diseño Curricular

2 - Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/dcurricularsuperior.pdf>

para la Educación Superior - Niveles Inicial y Primario nos hallamos frente a definiciones y tomas de posición en torno a qué, cómo y por qué deben enseñar lxs adultxs que tendrán a cargo la educación de lxs niñxs en los jardines de infantes y las escuelas públicas de la provincia.

En el análisis repondremos conceptualizaciones inherentes al recorrido realizado en el marco del proyecto de investigación mencionado en la introducción del libro. En ese encuadre investigativo nos abocamos al análisis de información documental vinculada con las políticas de *formación continua* de docentes en la provincia de Buenos Aires<sup>3</sup>, e indagamos registros documentales de la incorporación de la perspectiva de género en la *formación inicial* de quienes tienen a cargo la educación escolar de niñxs en instituciones escolares provinciales. Asimismo, retomaremos reflexiones surgidas en procesos investigativos actuales, relacionados con el cuidado y la participación de las infancias en las instituciones escolares<sup>4</sup> y con la reconstrucción de historias institucionales por parte de sus trabajadorxs<sup>5</sup>.



3 - Sciortino, S., Amilibia, I.; Gulino, M. (2018) "La perspectiva de género en la formación continua de docentes en la Provincia de Buenos Aires. Notas preliminares de investigación." Trabajo presentado en las III Jornadas de Género y Diversidad Sexual. Atravesamientos de Géneros y Diversidades Sexuales en contextos neoliberales. FTS-UNLP, La Plata, 4 y 5 de octubre de 2018.

4 - Proyecto de investigación "Infancia, cuidados y participación: análisis de intervenciones sociales con niños y niñas en ámbitos educativos, de atención de la salud, organizaciones socio-comunitarias y organismos de promoción y protección de derechos." Proyecto I+D 2020/2023. Directora: Adelaida Colangelo. LECyS, Facultad de Trabajo Social - UNLP.

5 - Proyecto de investigación "Historias Institucionales. Aportes para analizar experiencias institucionales desde la perspectiva de las/os trabajadoras/es." Facultad de Trabajo Social. Proyecto PIID - UNLP 2020 - 2021. Directora: Ana Arias. IETSyS. Facultad de Trabajo Social - UNLP.



## El género en el Diseño Curricular para la Educación Superior - Niveles Inicial y Primario de la provincia de Buenos Aires

Para analizar el Diseño sin perder de vista los modos complejos y dinámicos de la integración de la perspectiva de género en las políticas educativas, retomamos la noción de *transversalidad de género*, entendida como alternativa para la transformación institucional tendiente a incluir la equidad de género en la cadena de trabajo y en la producción de políticas de una institución, cuyos objetivos han sido fijados con anterioridad (Incháustegui y Ugalde, 2006). Sin perder de vista las tensiones teóricas y metodológicas concernientes a esta línea de análisis, entendemos que "(...) las relaciones de género son, a pesar de su tipificación como 'tema particular' en el discurso sociológico y antropológico, una escena ubicua y omnipresente de toda vida social." (Segato, 2013, p. 80).

Así, examinamos el Diseño Curricular para la Educación Superior- Niveles Inicial y Primario (DC)<sup>6</sup> como una expresión resultante del momento de imaginar, decidir y trazar las políticas de formación docente en la provincia lxs funcionarixs públicxs en cierto contexto histórico (Incháustegui y Ugalde, 2005). Al respecto, en el encuadre documental de este diseño se destaca el Marco General de Política Curricular<sup>7</sup>, publicación del año 2007 de la DGCyE, en cuyas líneas se sostiene que toda propuesta político-educativa se fundamenta en determinadas concepciones que le otorgan su significación y delinean sus propósitos y contenidos. Se afirma ahí la concepción de *sujetos sociales complejos* destacando a la sexualidad y la identidad de género como aspectos que hacen a esa complejidad. El escrito invita a que "los/as docentes consideren el enfoque de género en sus mediaciones pedagógicas al momento de planificar sus intervenciones, de coordinar grupos, de vincularse con sus alumnos/as y pares, de evaluar y de reflexionar sobre sus

6 - En adelante nos referiremos al Diseño Curricular para la Educación Superior - Niveles Inicial y Primario con la sigla: DC.

7 - Disponible en: <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

*propias prácticas.*" (p. 25).

El DC de la Provincia de Buenos Aires entró en vigencia en el mismo año -2007- y continúa rigiendo la formación de lxs docentes de los niveles<sup>8</sup> mencionados en todos los Institutos de Formación Docente de la provincia. Contiene, en primer lugar, un "Marco general de la formación docente de los Niveles Inicial y Primario" organizado en tres ítems: Referencias del Diseño Curricular; Organización del Diseño Curricular en la formación docente; Bibliografía. La segunda parte se compone de la estructura curricular "Profesorado de Educación Inicial" seguida por la estructura curricular "Profesorado de Nivel Primario". Por último, se presentan las "Principales líneas para el desarrollo curricular" que constan de: Condiciones que garantizan que el Diseño se haga currículum real y Otras líneas de acción que acompañan el desarrollo curricular.

En la Introducción del Marco General, una observación a pie de página referida a la escritura del documento registra que: "*El espíritu de este Marco General y del Diseño Curricular es el reconocimiento de la perspectiva intercultural y de género. A partir de aquí, cuando se hable de 'los' docentes, alumnos/as, estudiantes, etc. o 'todos', debe leerse 'los y las', 'todos y todas'.*"(p. 14). Esta aclaración sobre el lenguaje inclusivo no se concatena con especificaciones relacionadas con la perspectiva de género en este Marco general. El diseño propone *horizontes formativos* que aluden a zonas imaginadas, en tensión entre sujeto real y tendencial y sujeto deseado: *el maestro/a como profesional de la enseñanza, el maestro/a pedagogo y el maestro/a como trabajador cultural*. El documento se detiene luego en los distintos *sujetos de la formación docente: los docentes en formación, los docentes formadores y los futuros alumnos/as de los docentes en formación*. En relación con los primeros (docentes en formación), destaca que poseen ya biografías escolares que condicionan las propias formaciones, y que además participan en otros espacios sociales que inciden en la formación de sus subjetividades - retomaremos esto más adelante-.

Respecto a lxs *docentes formadores*, se piensan como los agentes de una *gramática institucional* (Tyack y Cuban, 2001) que incluye tradiciones y regularidades sedimentadas a lo largo del tiempo pero también formas de resistencia. Por otro lado, al referirse a lxs futurxs alumnx de lxs docentes en formación, advierte sobre cierta visión persistente de la infancia en muchxs docentes que "encorseta al niño/a en un modelo donde no tienen cabida la multiplicidad de formas de ser niño o niña." (DC, 2007, p. 24). Esta consideración explícita resulta progresiva en tanto, como manifiesta Morgade, "(...) los discursos que constituyen las prácticas cotidianas suelen retornar, involuntaria e imperceptiblemente, a sentidos anteriores, de no mediar una (auto) observación crítica y una formación docente que haga explícitas estas cuestiones."<sup>9</sup> (s/f, p. 1)

La organización del documento avanza en la postulación de *campos y trayectos formativos opcionales*, acompañados de preguntas centrales. Los campos - a través de los cuales se ordenan las materias y los contenidos- son: Campo de Actualización Formativa; Campo de Fundamentación; Campo de la Subjetividad y las Culturas; Campo de los Saberes a Enseñar y el Campo Articulador de la Práctica Docente. Identificamos en el documento marcas concretas de la institucionalización de la perspectiva de género

8 - En la provincia de Buenos Aires el sistema educativo, regido desde el año 2007 por la Ley 13.688, está integrado por cuatro niveles: inicial, primario, secundario y superior. El nivel de educación inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a lxs niñxs desde los cuarenta y cinco días hasta los cinco años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años. El nivel de educación primaria, de carácter universal y obligatorio como en todo el país, está destinado a niñxs a partir de los seis años de edad.

9 - Cursivas nuestras.

en forma de contenidos y criterios para la enseñanza en materias. Pensar estas tematizaciones desde la transversalidad posibilita tomar en consideración la dimensión referida a los mecanismos de legitimación del género en el sistema educativo escolar de la provincia, ya que como sostienen Incháustegui y Ugalde:

Para atender la dimensión de la legitimación, la capacitación en género debe favorecer el paso de la agenda social que incluye las demandas de las mujeres a la agenda institucional que asimile y formule los problemas públicos que le corresponde atender desde una perspectiva de equidad de género. Este proceso en apariencia sencillo no lo es y requiere el desarrollo de información y datos que permitan tematizar y tender puentes discursivos (...). (2005, p. 29).

En el DC, las tematizaciones presentes son complementarias respecto a otros contenidos tradicionalmente centrales en la educación inicial y primaria; por cierto, no hay asignaturas específicas destinadas a la formación en género. Se encuentran localizadas en las estructuras curriculares de ambos niveles, en los siguientes componentes:

- Primer año: En la materia *Análisis del mundo contemporáneo* se incluyen como contenidos los "antagonismos de género"; en los lineamientos del *Taller integrador interdisciplinario Ciudad educadora* se alude a "perspectivas de género".
- Segundo año: En los criterios y contenidos referidos a la materia *Psicología del desarrollo y del aprendizaje II* se incluye al género como identidad.
- Tercer año: Los contenidos de la materia *Políticas, legislación y administración del trabajo escolar* abarcan la relación entre género y trabajo docente.

En el Profesorado para el Nivel Inicial se suman la materia *Didáctica de las Ciencias Sociales* cuyos contenidos incluyen "problemáticas de género". También la asignatura *Educación en y para la salud*, que abarca en los contenidos la educación sexual de niñxs.

En el Profesorado de Nivel Primario los elementos que denotan equidad de género se presentan además en otras materias. *Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria* incluye entre los contenidos mínimos a desarrollar a la identidad de género. *Pedagogía crítica de las diferencias* abarca entre sus contenidos la articulación intercultural, los saberes diversos y las diferencias en la relación educativa dialógica, el problema de la discriminación y las políticas culturales y educativas antidiscriminatorias, el cuerpo en las pedagogías críticas, la pedagogía de las identidades (étnicas, raciales<sup>10</sup> sexuales, de género, generacionales), narrativas de la formación de identidades.

La inclusión del género en la asignatura "Pedagogía crítica de las diferencias" desde lo que se denomina Pedagogía de las identidades, es uno de los sitios más significativos desde donde la temática es propuesta, en tanto invita a trabajar en el aula acerca de la relación compleja entre el sujeto educativo y la construcción dinámica, histórica y contextual de las identidades colectivas (Piqueras, 2002).

10 - Esta categorización resulta controversial dadas las connotaciones de la noción de raza como expresión de la colonialidad del poder y del saber (Quijano, 2000).

Para el Campo articulador de la práctica docente (integrado por herramientas de la práctica, prácticas en terreno y el taller integrador interdisciplinario) no se especifican elementos del enfoque de género, no obstante en los lineamientos de este campo se considera a la práctica docente como objeto de transformación (DC, 2007).

Al tomar para el análisis la dimensión de la transversalidad que remite a las lógicas administrativas y organizacionales y las modalidades de trabajo (Incháustegui y Ugalde, 2005), estimamos a las prácticas de formación como instancias privilegiadas en la preparación para el ejercicio docente crítico (Davini, 2015), aquí particularmente en relación a la desnaturalización de representaciones y prácticas patriarcales. A través de ellas, en su transcurso guiado, es posible conmovir y reflexionar sobre esas lógicas y modalidades fuertemente instituidas. En este sentido entendemos que el Campo articulador de la práctica docente contiene vacancias respecto a la perspectiva de género relacionadas con el riesgo que "(...) los procesos de formación ofrezcan a los docentes elementos para trabajar más sobre sus convicciones que sobre la organización de la enseñanza de acuerdo con esas convicciones; y más sobre sus teorías que sobre sus repertorios de prácticas y sus actuaciones concretas." (Terigi, 2012, p. 52).

Por cierto, en la formación docente, como en el aprendizaje de cualquier oficio, las prácticas tienen un potencial formativo y/o performativo igual o mayor que los discursos; la manera en que se enseña, enseña tanto o más que lo que se dice acerca de la enseñanza. Por esto sostenemos la necesidad de apelar a maneras de formar en la perspectiva de género que no disocian la teoría de la práctica, el saber del hacer, ya que "para aprender a hacer algo y hacerlo bien se necesita practicarlo, pensarlo, sentirlo y experimentarlo" (Alliaud, 2019, p. 12).

Como dijimos antes, entendemos que el documento en análisis expresa un momento en el proceso histórico, inevitablemente tensionado, del ingreso y/o profundización de la perspectiva de género en la corriente principal de la política de formación docente provincial; momento significativo dado el carácter estructurante que tienen los diseños curriculares en estas políticas; no obstante, como expone Barrancos:

"La formación que todavía procede en la enorme mayoría de los institutos especializados adhiere a concepciones, valoraciones y conductas pedagógicas arraigadas al orden patriarcal, que se ha mantenido casi inmutable con relación a los nuevos estatutos epistemológicos y a la demanda de derechos de las mujeres y de las personas de diversa identidad sexo-social. Aunque las composiciones generacionales se han renovado, y con certeza han provocado debates estimulantes en más de una experiencia áulica, los programas responden a una articulación que persevera en los tópicos y los enunciados anclados en lo "no pensado"(Fernández, 2021)" (2021, p. 32)

Es de destacar que, si bien en la asignatura *Educación en y para la salud* del nivel inicial se incluye la educación sexual, el Programa de Educación Sexual Integral (ESI), vigente desde octubre del año 2006, destinado a instituciones educativas de jurisdicción a nivel nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a través de la Ley nacional 26.150 está ausente en este diseño que data, como vimos, del año 2007.

Las tematizaciones presentes (y las ausentes) abren preguntas acerca de la incidencia en los procesos

concretos de formación docente, sobre el peso que adquieren al momento de 'llegar' a las aulas de los institutos. Interrogantes que implican considerar, entre otros elementos, las mediaciones didácticas, las idiosincrasias y dinámicas institucionales, los currículums<sup>11</sup>, las interpretaciones que de esos 'temas' hacen lxs docentes formadores y los sujetos en formación como sujetos situacionalmente ubicados, los contextos sociales locales. Tal como sostienen Incháustegui y Ugalde, "(...) *la transversalidad del género en las instituciones requiere la puesta en marcha de procesos sostenidos de transformación institucional a varios niveles. Lo que implica cambios en las visiones y en la cultura organizacional, así como en la estructura y sistemas de trabajo de las mismas.*"(2006: 3).

En relación con las transformaciones de miradas, es clara la pertinencia de aprendizajes específicos sobre la perspectiva de género por parte de lxs futurxs maestrxs para comprenderla y aplicarla en las tareas de docencia. La formación docente inicial, desenvuelta a partir de los lineamientos curriculares correspondientes, tiene un peso diferencial en los procesos de enseñanza al crear los cimientos de la acción docente (Davini, 2015), al habilitar para el ejercicio de la profesión en lo que hace a una introducción formalizada a los saberes necesarios (aunque no suficientes) para ese ejercicio. Para comprender el peso relativo y mediado de las configuraciones curriculares de la formación resulta potente la distinción entre zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes de la práctica docente entendiendo que las segundas "*refieren a aquellas dimensiones de las prácticas regladas en las instituciones, a través de políticas, normas, documentos formales, división del trabajo y funciones, y que presentan un estreñimiento a las decisiones individuales.*" (Davini, 2015, p. 27), así pues, el marco que proveen los diseños curriculares de la formación remite a esta zona de regulaciones objetivas del quehacer docente.

Ahora bien, en la formación en los institutos superiores hacen diferencia e impactan las trayectorias educativas previas o biografías escolares, y las experiencias laborales socializadoras (Diker y Terigi, 2008) de lxs maestros. Por lo tanto, analizar el impacto de las configuraciones de sentido presentes en el diseño curricular en cuestión en la formación inicial docente, implica no perder de vista estas incidencias -mencionadas en el documento al referirse a los docentes en formación; al respecto Birgin sugiere que "*existe un continuum entre la biografía escolar del futuro enseñante, su formación como docente y la escuela en la que se inserta como profesional, donde estas instituciones aparecen como 'cómplices' en la reproducción de los esquemas tradicionales.*" (Citada en Diker y Terigi, 2008, p. 136). Esta densidad de sentidos relacionados con el género y lxs niñxs, categorizados en el DC como 'los futuros alumnos/as de los docentes en formación', son posibles de describir y calibrar dando lugar a través de la experiencia etnográfica -que hace posible documentar lo no documentado de la realidad social-, a los puntos de vistas de los actores sociales implicados (Rockwell, 2009).

11 - La persistencia de significaciones estereotipadas operan de forma complementaria al currículum formal prescripto, conformando expectativas diferenciales de desempeño y comportamiento, "y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado 'currículum omitido', que centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral." (Morgade y Alonso, 2008, p. 20).





## Reflexiones finales

Sostenemos la necesidad de concebir al diseño curricular no simplemente como un programa de especificaciones sobre cuestiones pedagógicas sino como el trazado de un programa general de definiciones desde donde se construye una cierta mirada (de género) sobre los sujetos sociales. En este sentido, las bases de la formación docente inicial en la provincia responden a las formas ideológicas hegemónicas que se condicen con lo masculino tradicional aunque contiene rasgos y/o señales de institucionalización del enfoque de género como contenidos de ciertas materias, que es necesario analizar y comprender de manera contextual, en sus efectos concretos y cotidianos.

Los diseños curriculares para la formación docente constituyen elementos significativos para examinar la incorporación del enfoque de género en el sistema escolar de la región. Analizar en profundidad y ampliamente desde la transversalidad de género sus alcances en los procesos educativos concretos requiere abordar las inercias institucionales, los puntos de vista de los sujetos intervinientes acerca de la equidad de géneros, los modos en que los estereotipos, estigmas y racializaciones operan en las representaciones y prácticas docentes, las formas mediadas de emergencia en lo escolar de las repercusiones simbólicas provenientes de los potentes movimientos de géneros, así como sopesar "la fuerza de los actores que promueven la puesta en marcha de acciones de equidad de género versus las resistencias (...)" (Incháustegui y Ugalde, 2006, p. 58). En este sentido, la tarea investigativa con enfoque etnográfico puede iluminar, a través del diálogo con los puntos de vista de distintos actores, los efectos cotidianos que, con múltiples mediaciones y tensiones, tienen las configuraciones de sentido plasmadas en el diseño analizado. Investigar este impacto en la enseñanza implica construir una mirada atenta, pormenorizada y desde dentro en/del sistema educativo, de modo de captar aquello en principio insignificante en una institución que conserva improntas fundacionales del siglo XIX; de modo de describir tanto los elementos que hablan de lo patriarcal fuertemente consolidado como de aquellos que resultan instituyentes y novedosos respecto al género y las sexualidades, al decir de Sousa Santos, indicios de "(...) un futuro de posibilidades plurales y concretas, simultáneamente utópicas y realistas que se van construyendo en el presente a partir de actividades de cuidado." (2010, p. 24).





## Bibliografía



Alliaud, A. (2019). El campo de la práctica en la formación docente, *Cuadernos del IICE N° 1*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

Barrancos, D. (2021). Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género. *Revista Argentina de Investigación Educativa*, Vol 1, N° 1, 31-41.

da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona: Octaedro.

Davini, M.C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Bs. As.: Paidós.

de Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial.

Diker, G. y Terigi, F. (2008). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As.: Paidós.

Incháustegui, T. y Ugalde, Y. (2005). *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género*. México: Instituto de las Mujeres del Distrito Federal y Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias.

— (2006). La transversalidad del género en el aparato público mexicano: reflexiones desde la experiencia. En Barquet, M. (coord.), *Avances de la perspectiva de género en las acciones legislativas*. México: Comisión de Equidad y Género, Legislatura, Cámara de Diputados.

Morgade, G. (s/f). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones

de género. En Portal Margen. Área de Docencia e Investigación. Disponible en: [http://www.edumargen.org/docs/curso25-6/unid04/apunte03\\_04.pdf](http://www.edumargen.org/docs/curso25-6/unid04/apunte03_04.pdf)

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. De la normalidad a la disidencia. Buenos Aires: Paidós.

Piqueras, A. (2002). La identidad. En De la Cruz, I. y otros, *Introducción a la antropología para la intervención social*. (pp. 37-68). Valencia: Tirant Lo Blanch.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.) *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Bs. As.: Paidós.

Segato, R. (2013). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. CABA: Prometeo.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. Documento básico. Bs. As.: Santillana.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.