

Capítulo 6

Educación Sexual Integral (ESI) a demanda

Articulaciones entre la escuela secundaria y la formación docente en la universidad

Valeria Sardi

En una clase de Literatura de una escuela secundaria de la ciudad de La Plata están leyendo el *Martín Fierro*, comentando cómo están contruidos los personajes. Una estudiante, Vanesa, refiriéndose a la China, dice: “no me gusta la idea de una mujer gaucha, ella no era un gaucho, porque no hace cosas de gaucho como Martín Fierro”. La intervención de esta alumna —haciendo mención a cómo el personaje de la China está restringido al espacio del hogar y no lleva adelante otras acciones en el espacio público, como sí las hace el gaucho— puso en escena, en la clase del profesor en formación, una clave de lectura feminista, inesperada para la lectura hegemónica aprendida en la universidad sobre este texto literario canónico. Esta escena, como tantas otras que emergen durante la residencia docente, es registrada por el profesor en formación y compartida en el espacio de la práctica en la universidad para analizar, reflexionar y teorizar —con el acompañamiento de lxs formadorxs de formadorxs— acerca de qué desafíos trae la intervención didáctica, qué preguntas aporta en relación con la enseñanza y los saberes

disciplinarios, y cómo interpela el recorrido formativo del profesor en formación. Allí, en ese ida y vuelta entre la escuela y la universidad aparece, de manera creciente, la demanda por la Educación Sexual Integral (ESI) en la formación docente y, en ese sentido, se plantea la necesidad de reconfigurar las trayectorias de lxs profesorxs en formación desde una perspectiva de género, con una presencia fuerte de las epistemologías y pedagogías feministas y *queer*, los saberes generizados, la revisión del canon de lecturas y una mayor igualdad sexogenérica en los intercambios en las aulas.

En este Capítulo, entonces, nos proponemos analizar cómo —a partir de estas demandas y situaciones de la práctica— se interpela a lxs formadorxs de formadorxs para ir reconfigurando los espacios curriculares donde se forma a docentes de escuelas secundarias —aquí tomaremos el caso de la formación de profesorxs en Lengua y Literatura en un profesorado universitario— como así también aquellos destinados a la formación disciplinar de lxs futurxs docentes. Es decir, se trata de analizar las articulaciones entre escuela secundaria y formación docente en la universidad en relación con una mayor visibilización de las luchas y demandas por una formación docente con perspectiva de género, que brinde las herramientas necesarias para que lxs futurxs graduadxs puedan desempeñarse en la complejidad de las prácticas docentes en terreno, en un escenario de implementación plena de la ESI o, al menos, de efervescencia militante por una política sexual y de género en las escuelas secundarias.

La ESI en la formación docente en la universidad

¿Cómo se ha configurado la implementación de la ESI en la formación docente en la universidad? ¿Qué presencias u omisiones se han dado en relación con los saberes disci-

plinares y didáctico-pedagógicos en términos sexuados y generizados? ¿Qué representaciones de los géneros y las sexualidades se han ido construyendo a lo largo de la trayectoria formativa de lxs profesorxs en formación? Finalmente, ¿se ha pensado una formación docente con perspectiva de género/ESI en la universidad? Estos interrogantes se articulan con la inquietud acerca de que lxs futurxs graduadxs se desempeñarán en escuelas secundarias donde los debates, intercambios, preguntas e interpelaciones a docentes en relación con la ESI forman parte de la cotidianeidad de las aulas.

La Ley 26150 de Educación Sexual Integral (LESI) se sancionó en el año 2006 como fruto de la lucha colectiva de educadoras, movimientos feministas y la militancia del colectivo LGBTTIQA+, quienes batallaron durante muchos años por el reconocimiento de la educación sexual integral como derecho humano. Dos años después, luego de intensas negociaciones, en el marco del Consejo Federal de Educación se elaboraron los *Lineamientos curriculares para la ESI* que establecen orientaciones curriculares de la ESI para todos los niveles educativos, incluyendo la formación superior. A quince años de la promulgación de la ley, lxs estudiantes siguen reclamando por su plena implementación en los planes de estudio de los profesorados en la universidad con el deseo de proponer una profunda revisión de los contenidos curriculares de las asignaturas en clave de géneros para imaginar un futuro donde la desigualdad sexogenérica sea una postal del pasado.

La LESI establece la incorporación en todos los niveles educativos —desde el nivel inicial hasta la formación superior—, de manera transversal y tramada con los saberes específicos, conocimientos rigurosos sobre la educación sexual integral con la intención de prevenir problemáticas asociadas a la salud sexual y reproductiva como así también a las

múltiples dimensiones y esferas que involucran a las sexualidades, promoviendo una mayor igualdad sexogenérica y una vida más vivible para todxs. En este sentido, la LESI plantea la sexualidad como derecho humano, y derecho sexuado (Mora-Cabello de Alba, 2015) en tanto se respeta “los cuerpos y la forma en que cada cual quiere organizar su propia vida” (p. 76) como así también es entendido como aquel derecho que se piensa como igualitario, que contempla a las mujeres y a las identidades no binarias, que parte de la experiencia de cada persona “como lugar de enunciación” (p. 78). Es decir, en tanto cada sujetx pueda elaborar su propia agencia y construcción subjetiva desde su identidad sexogenérica, su historia de vida, sus trayectorias formativas, su sensibilidad, su corporalidad sexogenerizada. Como plantea Judith Butler (Butler, Cano y Fernández Cordero, 2019), la gestión de la sexualidad tiene que estar centrada en una política “más equitativa” que nos haga preguntarnos “¿qué hace vivible a una vida?” (p. 66); es decir, tenemos que inscribir los debates en torno a la sexualidad como derecho humano y derecho sexuado en las condiciones históricas, sociales y económicas que “producen una vida igualmente vivible para todxs” (p. 67). Se trata, entonces, de “afirmar el derecho a condiciones de vida aceptables de manera que se afirme el rol constitutivo de la sexualidad y el género en la vida política” (Butler, 2006: 63) para establecer, también, las condiciones de habitabilidad de lo humano. De allí que, como señala Butler (2007), “las personas se vuelven inteligibles cuando poseen un género que se ajusta a normas reconocibles de inteligibilidad de género” (p. 70-71). En este sentido, Butler parte de la noción de género como norma que establece la inteligibilidad social, como estándar de aquello que implícitamente se considera dentro de la normalización y que disciplina y regula las identidades en el campo de lo social.

Por ello, considerar a la sexualidad como un derecho humano permite garantizarla desde el Estado, desde las políticas públicas, como así también asegurar su existencia como marco legal para prácticas de enseñanza justas que contemplen la noción de sexualidad en términos integrales, es decir, vinculada con las experiencias sexoafectivas, los cuerpos y corporalidades, los estereotipos sexogenerizados, el amor, el deseo y el erotismo, las relaciones sexogenéricas, la intimidad, las identidades, la orientación sexual, la reproducción. Es decir, la LESI considera la sexualidad en relación con marcos legales, jurídicos, éticos, sociales, políticos, culturales y, de esta manera, aporta a una mirada compleja que supera la visión medicalizada, biologicista y preventiva (Morgade y Alonso, 2008). Asimismo, la LESI presenta a la educación sexual integral desde una perspectiva de género, es decir, se parte de un abordaje que discute la concepción natural e inmutable del género para plantear que es producto de prácticas sociales, creencias, ideologías, instituciones que varían histórica y culturalmente a través de las cuales se organiza en una sociedad las diferencias sexuales. Asimismo, como señala Weeks (2012), el orden del género no es neutral sino, por el contrario, “está organizado jerárquicamente y codifica diferencias y divisiones entre hombres y mujeres y entre formas hegemónicas de masculinidad o femineidad” (p. 110). Desde la teoría *queer* y los desarrollos de Butler —como hemos visto anteriormente— el género es una construcción ficcional que se repite y, en esa repetición, se van configurando las identidades sexogenéricas performativamente. De allí que, pensar la ESI con perspectiva de género implica abordar la integralidad en relación con una mirada que subvierta y cuestione esas jerarquías, que transgreda la heterosexualidad como norma reguladora y ponga en cuestión el orden de género cisheteronormativo.

Si bien en la LESI se estipula que la ESI debe estar presente en todos los niveles educativos, desde el inicial al superior, no hay un desarrollo claro acerca de cómo se plantearía en la práctica concreta. Sí se hace una mención clara en los *Lineamientos curriculares para la ESI* a la formación docente superior en un Capítulo dedicado, específicamente a ello, en el que se presentan los propósitos de la implementación de la ESI en este nivel educativo y se asigna a lxs docentes un rol fundamental a partir de brindarles a lxs estudiantes una formación integral como así también estipula la necesidad de...

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. (Ministerio de Educación de la Nación, 2010: 52)

Por otra parte, se establecen los objetivos que tendrá la formación docente superior en relación con la ESI:

1) 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.

2) Ofrecer a los docentes una formación amplia que les permita brindar conocimientos e información y promover situaciones de aprendizaje desde un espa-

cio 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.

3) 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.

4) 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.

5) 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.

6) 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.

7) Fortalecer el lugar y responsabilidad que tienen los docentes en su carácter de adultos y docentes frente a los niños, niñas y adolescentes. (Ministerio de Educación de la Nación, 2010: 52-53)

Se propone, entonces, a lo largo del trayecto por la formación docente que lxs profesorxs en formación puedan transitar experiencias formativas donde se incluyan saberes específicos vinculados con la sexualidad desde una perspectiva integral como así también un trabajo de reflexión sobre sus propias creencias, estereotipos y prácticas, y un recorrido pedagógico didáctico que brinde herramientas y conocimientos para llevar adelante las prácticas de enseñanza en terreno. Asimismo, en el documento se enumeran algunos ejes a tener en cuenta en relación a la elaboración de los lineamientos curriculares en la formación docente:

1) Adquirir conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral, así como las habilidades requeridas para su transmisión a niños, niñas y adolescentes.

2) Comprender la complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.

3) 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.

4) Adquirir capacidades para la generación de espacios que permitan el desarrollo pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes reconocidos por el marco normativo nacional e internacional desarrollados en el presente documento.

5) 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. (Ministerio de Educación de la Nación, 2010: 53)

Es decir, en relación con la formación docente hay una clara presentación de cuáles son los propósitos y los lineamientos a seguir en las instituciones de educación superior. Sin embargo, como podemos observar en investigaciones desarrolladas durante estos últimos años en la formación docente en la universidad y en los institutos de formación docente del sistema público formador (Abel *et al.*, 2020; Báez, 2020; Bonino, Codecido y Ulloa, 2019; Sardi y Carou, 2019; Sardi, 2017a, 2017b; 2018a, 2018b; 2020; 2021), todavía queda mucho por hacer en términos de implementación de la ESI. Por ejemplo, en los institutos de formación docente de la Provincia de Buenos Aires recientemente, en el proceso de cambio curricular que se está desarrollando actualmente, se está pensando en incorporar un espacio curricular destinado a la ESI, más allá de la presencia de esta en alguna jornada o día especial, como efeméride. En el caso de las instituciones formadoras de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la

última reforma curricular se crearon talleres específicos para abordar la ESI, con una carga horaria de tres horas.¹

Pero ¿qué sucede en la universidad como institución formadora de docentes? ¿Cómo juega la autonomía universitaria en relación con la implementación de la ESI en el nivel superior? ¿Cómo se articula la formación docente con los contenidos de la ESI? De manera rápida, podríamos decir que, por un lado, nos encontramos con una demanda creciente por parte del estudiantado y, por otro lado, una presencia escasa en los planes de estudio y en los espacios curriculares. En este sentido, en un trabajo de investigación (Sardi, 2018a; Abel *et al.*, 2020) que desarrollamos, durante los años 2016 a 2019, con el equipo de investigación que coordinó en el Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, observamos algunas recurrencias y continuidades en relación a cómo se configura el abordaje de género en el currículum del profesorado en Letras universitario a partir del análisis del plan de estudios, de programas de asignaturas, entrevistas a docentes y professorxs en formación, registros de observación, autorregistros de la práctica, y fotografías de grafitis en espacios de circulación y sociabilidad en la universidad. A partir de ese cúmulo

1 Si bien, la mención a la ESI está presente en los profesorados del sistema formador público, como demanda estudiantil o como problema que se tematiza, todavía falta mucho para su implementación transversal y, fundamentalmente, en relación con el abordaje epistemológico sexuado y generizado de los contenidos disciplinares. Es decir, en la vida cotidiana de las instituciones formadoras se hace referencia a la ESI en algunas clases, en jornadas o proyectos institucionales y, fundamentalmente, en el pedido de su implementación plena por parte de lxs profesorxs en formación, pero sigue estando pendiente la reconfiguración de los planes de estudio y de los programas de las asignaturas que contemple la problematización de los contenidos curriculares sexogenerizados y, también, la puesta en juego de las pedagogías feministas en las clases para romper con lógicas patriarcales y cisheteronormadas que permanecen como matrices pedagógicas en las instituciones formadoras.

lo de datos, analizamos, por un lado, las representaciones y conceptualizaciones que lxs docentes del profesorado tienen en relación con la perspectiva de género; y, por otro lado, indagamos en cómo se configuran los saberes disciplinares y didáctico-pedagógicos a lo largo de la formación asociados o no a la perspectiva de género y a los contenidos de la ESI, y, por último, relevamos cuáles son las experiencias de lxs profesorxs en formación en clave de géneros y sexualidades en el recorrido formativo.

En principio, en el relevamiento que realizamos es evidente cómo los discursos, las prácticas y los saberes se configuran en el profesorado en la universidad en un terreno en disputa donde se privilegia una construcción binaria (Lopes Louro, 2012) y androcéntrica del conocimiento, ya que se establecen jerarquías, estatus y legitimidades establecidas por la división sexual de la producción epistemológica. En este sentido, cuando abordamos el currículum del profesorado en Letras es evidente que se establece claramente una dicotomía entre lo que se considera conocimiento y lo que no, que se articula con la creencia de que habría ciertos temas o contenidos —asociados con las pedagogías y saberes generizados (Sardi, 2017a)— que estarían en el terreno de lo impertinente para ser abordado en la universidad, fundamentalmente, a partir de considerarlos “íntimos” o del orden de lo “privado” (Blanco, 2014).

Centrar la mirada en los saberes a lo largo del trayecto formativo de lxs profesorxs en formación nos permite complejizar la mirada y analizar cómo el currículum del profesorado está considerando, o no, una mirada inclusiva e igualitaria en términos sexogenéricos y, a su vez, si contempla a las identidades sexogenéricas en un repertorio amplio, no solo a la heterosexualidad obligatoria. Es decir, si el currículum del profesorado se está orientando hacia la justicia social (Connell, 2006) en términos de imaginar una educación digna,

que contemple a lxs menos favorecidxs, que promueva una visión igualitaria y mejore la vida de las personas. Se trataría de proponer un currículum que aporte a la justicia curricular (Connell, 2006) en tanto ponga en discusión los modos en que se presenta el conocimiento para pensarlo en términos de construcción colectiva, social y sexogenerizada como así también contemple los derechos de las mujeres, las identidades no binaries, los pueblos originarios, las personas con discapacidad, lxs estudiantes de sectores populares.

En una clase en la formación docente universitaria donde lxs profesorxs en formación hacen sus prácticas, a partir de abordar el concepto de justicia curricular, se les solicitó a lxs estudiantes que realizaran un ejercicio de memoria — en relación con la trayectoria en la formación docente en la universidad— donde dieran cuenta acerca de qué saberes aprendieron en la facultad que pudieran asociar con el concepto de Connell (2006). Fue muy interesante cómo a partir de esta consigna surgieron múltiples experiencias que nos permiten presentar un panorama reciente del currículum del profesorado en Letras. Por un lado, se hizo referencia a cómo cada vez más lxs profesorxs en formación tienen una conciencia del sesgo patriarcal de los conocimientos y la necesidad de reclamar por mayor inclusión en clave de géneros en el currículum. Asimismo, señalan cómo se configura el canon literario y teórico, donde muy lentamente comienzan a incorporarse autoras mujeres pero no están presentes autorxs que se autoperiben como identidades LGTTIQA+. Otra cuestión que plantean en el intercambio es que son muy pocas las materias que están pensadas desde la justicia curricular —algunas literaturas dentro de las materias troncales y optativas— y con una perspectiva interseccional situada en los contextos latinoamericanos donde se incluyen saberes asociados a los pueblos originarios, a las experiencias de esclavxs, chicanxs, mujeres, identidades no binaries,

afrodescendientes. También refieren a la presencia de la problematización del lenguaje inclusivo en materias del área lingüística y el abordaje de la lengua en uso. Completando este panorama que presentan lxs profesorxs en formación en este trabajo práctico, podemos señalar que en un barrido panorámico de los programas de las asignaturas, en el trabajo de investigación mencionado más arriba, consignamos que un 80% de los textos bibliográficos —tanto teóricos como literarios— pertenecen a autores varones cis y blancos; dato que nos permitiría establecer la predominancia del androcentrismo en las lecturas a las que acceden lxs profesorxs en formación, reforzada, además, por algunos testimonios de docentes² que afirman mayor “rigurosidad” y “calidad académica o literaria” de los autores varones. Asimismo, en entrevistas a profesorxs en formación se repite la referencia a solo cuatro materias y docentes —uno de ellos ya jubilado— que trabajan con los contenidos vinculados con la sexualidad o la perspectiva de género, o los contenidos de la ESI, a lo largo de toda la carrera, dando cuenta de pocas asignaturas tanto disciplinares como del trayecto pedagógico donde se abordan cuestiones referidas a las sexualidades o se problematiza la dimensión sexogenerizada de los saberes.

De allí que valga la pena preguntarse, en relación con la configuración del currículum en la formación docente en Letras, cómo se dan esas inclusiones, qué articulación tienen con los programas y con los modos de enseñar los contenidos en las aulas universitarias. A su vez, es interesante reflexionar acerca de si el currículum se construye como opositorista (Connell, 2006) —presenta los contenidos asociados a lxs menos favorecidxs de manera separada— o si hay una real transversalidad a lo largo de la carrera y las materias: ¿Son

2 También cabe señalar que, en las entrevistas a docentes universitarixs de la muestra, la mayoría reconoció desconocer la ESI, no haber leído nunca la LESI, ni los *Lineamientos curriculares de la ESI*.

contenidos aislados en una unidad, en un programa, en un año o forman parte del currículum oficial? ¿Son contenidos que llegan a las materias por presión de sus alumnxs o forman parte de una perspectiva epistémica de las cátedras y la carrera? ¿Se vinculan con un cupo de género, una cuota de inclusión, una “moda” o un “tema” que surge de la “saturación sexual” (Foucault, 2011) o se están incluyendo también saberes plurales (Palermo, 2014), consumos culturales populares, y saberes sujetx (Foucault, 1996)? ¿Se incluyen mujeres en el canon como ejemplos de la “excepcionalidad” (Femenías, 2012) o esas poéticas autorales son consideradas de manera igualitaria con las del canon académico?

En relación con el análisis de los datos recogidos en entrevistas³ a docentes de asignaturas troncales de la carrera —que se ubican en el plan de estudios desde tercer año en adelante— nos muestran una postal que da cuenta del “hecho discursivo” (Foucault, 2011: 17) donde el género se presenta en tres dimensiones: a) asociado “con las mujeres o lo relativo a ellas, estableciendo una construcción reduccionista y binaria de la categoría, como si el género se agotara en dar cuenta de las mujeres en oposición a los varones” (Sardi, 2018a: 3) y, además, se establece el género “como régimen normativo que asigna lo femenino de manera natural a las mujeres como mecanismo productor del género (Butler, 2010)” (citado en Sardi, 2018a: 4); b) en casos excepcionales, se vincula el

3 Las entrevistas que realizamos a lxs docentes buscaba, por un lado, indagar en cuáles han sido los vínculos que han tenido a lo largo de su formación y en el desarrollo profesional con la perspectiva de género o el feminismo. Por otro lado, se propuso como interrogante cuál es la mirada respecto de los saberes disciplinares desde una perspectiva de género y si contemplaban el marco de la Ley de Educación Sexual Integral, teniendo en cuenta que lxs futurxs graduadxs se desempeñarán como docentes en escuelas secundarias. Una última dimensión que nos interesaba relevar era si cuando elaboran los programas de las asignaturas y en el desarrollo de las cursadas contemplan que están formando futurxs docentes, si tienen en cuenta los saberes de género y cómo abordan incidentes de género que pudieran presentarse en las clases en la universidad.

género a un discurso plural que busca oponerse al binarismo epistemológico; y c) se percibe el género como un tema de moda que está presente entre lxs estudiantes y que facilita el abordaje de ciertos contenidos disciplinares. De allí que, como sucede también con el armado de los programas de las asignaturas, prevalece una mirada sobre el género y las epistemologías feministas que muestra

un sistema de creencias que opera como mecanismo de ocultamiento del sexismo, como invisibilización de la producción literaria, crítica y epistemológica de mujeres e instala, de esta manera, un universal masculino y la preponderancia de los varones como escritores y críticos literarios. (Sardi, 2018a:6)

Las cuestiones referidas a la educación sexual integral, las epistemologías y pedagogías feministas están encerradas en una zona claramente delimitada de los programas —cuando aparecen— o como materia optativa⁴ o seminario extracurricular, de manera tal que no ocupan un lugar privilegiado de la formación ni dan cuenta de una perspectiva transversal.

Este panorama se inscribe, además, como señala Báez, en un escenario donde

conviven dos sustratos: por un lado, persiste la formación academicista, libresca y enciclopédica con fuertes sesgos sexistas y heterocisnormativos en su construcción disciplinar y, donde, además se privilegian las

4 Desde el año 2016, en la formación docente en la universidad pública ubicada en territorio bonaerense donde hicimos el relevamiento existe la materia optativa “Teoría feminista y de género”. Y, en el año 2018, se creó la Prosecretaría de Géneros y Políticas Feministas que se ocupa del trabajo de sensibilización de la población universitaria en cuestiones relativas a los géneros y las sexualidades como, por ejemplo, el dictado de cursos, talleres y seminarios sobre la ESI, el aborto, la perspectiva de género, etcétera, como instancias de formación para lxs estudiantes.

licenciaturas por sobre la titulación de profesor/a; y por otra parte, se ancla en un repertorio pedagógico donde han calado durante décadas los modelos de la prevención biomédica y moralista (Morgade y Fainsood, 2015). (Báez, 2020: 4)

Este estado de situación en relación con la educación sexual integral en la formación de docentes en la universidad hace imperativo repensar, por un lado, cómo estamos imaginando los saberes disciplinares desde una mirada que dispute la hegemonía cisheteronormativa, blanca, capitalista, capacitista, androcéntrica y enciclopedista; y por otro lado, reflexionar acerca de qué lugar se le asigna en el perfil universitario a la profesión docente, teniendo en cuenta que lxs futurxs graduadxs —en tanto sujetos sexogenerizados— se desempeñarán, mayoritariamente, como profesorxs en escuelas secundarias y, en esos contextos, intervendrán en la producción, circulación y apropiación de los saberes disciplinares tramados con los saberes de la ESI.

Emergentes de género en las prácticas docentes

La ESI se construye en el devenir de las prácticas en terreno, en las voces de lxs estudiantes, en las inquietudes y preguntas de lxs profesorxs en formación y, vuelve a la universidad transformada en demanda de ESI en las materias, seminarios, talleres disciplinares y didáctico-pedagógicos como así también en los espacios de sociabilidad académica y estudiantil. En este sentido, en el tránsito por la residencia docente en la universidad, se registran situaciones, experiencias y escenas que dan cuenta de cómo la ESI es un emergente de la práctica en las aulas de escuelas secundarias que plantea la urgencia de ser analizado, reflexionado y teorizado

desde la didáctica específica en la universidad. En este apartado, entonces, nos detendremos a analizar una escena de la práctica de una profesora en formación, a modo de ejemplo, donde se visibilizan tensiones sexogenerizadas que interpelan, de manera clara, a la formación docente en la universidad. Nos interesa analizar cómo, a partir de la práctica en terreno, se generan instancias de reflexión y construcción de conocimiento que se articulan con la ESI y la necesidad de revisar la formación docente inicial en clave de géneros y sexualidades.

En una clase de Prácticas del Lenguaje y Literatura en una escuela secundaria de la ciudad de La Plata, están leyendo el texto “Cuento policial”, de Marco Denevi (1972), donde se narra el asesinato de una mujer para encubrir un robo. Malena, la profesora en formación, compartió en el espacio de la práctica, este autorregistro:⁵

Mujeres asesinas

Hicimos una lectura en voz alta por parte de dos alumnas y cuando terminamos, todxs se sorprenden porque es un cuento que tiene varios vacíos argumentales que hay que llenar; entonces empiezan a comentar posibles hipótesis a partir de algunas preguntas.

Un alumno, Martín, dice que le pegó un tiro en la pierna y no la terminó de matar, y que por eso la mujer puede hacer la denuncia y descubrirlo. Otra alumna, Inés, comenta que le parece que sí la mató;

5 Durante la residencia docente, lxs profesorxs en formación llevan adelante una abundante producción de escrituras de la práctica. Por un lado, escriben las propuestas didácticas que implementarán en las aulas y, por el otro, realizan autorregistros de sus clases y de lo efectivamente concretizado en la práctica docente que comparten y abordan en los espacios de tutorías, donde lxs docentes de la cátedra acompañan el tránsito por la residencia docente.

ahí retomo estos dos comentarios para relacionarlos con el cuento anterior, “La confesión” de Anderson Imbert, en donde también ocurre un femicidio. Les pregunto qué sucede con los personajes masculinos y empiezan a contestar entre todxs que siempre son los que matan; Inés dice “¡porque son unos hijos de remil puta!”; les pregunto si es un asesinato y nada más, y Martín dice que no, que es un femicidio (concepto que habían trabajado la clase pasada con el cuento, en donde se llegó entre todxs a la reflexión de que no solo es “que un hombre mate a una mujer”, como lo habían dicho al principio, sino que es un asesinato cometido por un varón a una mujer, pero en condiciones de desigualdad, y que los discursos sociales son los que legitiman esta relación de desigualdad entre hombres y mujeres).

Ya por finalizar la hora de mi primera clase y siguiendo esta misma charla-debate, otra alumna, Sofía, pregunta por qué siempre leemos cuentos en donde el hombre termina matando a la mujer y nunca la mujer al hombre. Este comentario fue realmente una situación inesperada que al instante me hizo repensar la consigna que les iba a llevar la clase siguiente: “Pensá y escribí un diálogo dentro del texto ‘Cuento policial’ de Marco Denevi, entre el vendedor y la mujer, cuando ella despierta y lo ve. A partir de este diálogo, imaginá y escribí otro final para el cuento”. Este comentario de Sofía me dio la idea de modificar la consigna de escritura, y la reformulé proponiendo que realicen un relato en donde construyan al personaje de mujer asesina: “Pensá y escribí un diálogo dentro del texto ‘Cuento policial’ de Marco Denevi, entre el vendedor y la mujer,

cuando ella despierta y lo ve. A partir de este diálogo, imaginá que la mujer es la asesina del cuento”.

Esta escena y la resolución en la urgencia de la práctica que propone la profesora en formación nos interpela a interrogarnos: ¿cómo opera en esta escena la mediación docente? ¿Cómo la profesora en formación toma decisiones en el devenir de la práctica a partir de la aparición del incidente de género? ¿Cómo se construye el vínculo con el currículum y el canon desde la mirada de la profesora en formación? ¿Qué concepción de las prácticas de lectura se construye en la escena de la práctica? ¿Y de la escritura y la consigna de trabajo? ¿Qué resonancias nos trae esta escena en relación con el recorrido formativo de lxs profesorxs en formación a lo largo de la carrera en la universidad?

Si bien se parte de un texto literario canónico que reproduce la desigualdad de género, luego, en la propuesta de clase hay una apuesta, por parte de la profesora en formación, a habilitar las lecturas e interpretaciones de lxs estudiantes en relación con, por ejemplo, el accionar de los personajes varones en el cuento que genera un intercambio de hipótesis de lectura que dan cuenta de cómo se ponen en juego saberes generizados (Sardi, 2017a) —en tanto atravesados y constituidos como saberes sexuados— ya sea en el enojo de Inés ante la violencia machista y el accionar patriarcal como, por otro lado, la referencia al femicidio por parte de Martín. Este intercambio de miradas en torno al texto busca generar en lxs estudiantes la posibilidad de la pregunta, de la incomodidad, de lo inesperado y, a partir de allí, se propone salir “de lo políticamente correcto para indagar en la problematización del género y las sexualidades en el aula” (Sardi, 2017a: 14). Es decir, hay una intención de poner en escena una mediación docente generizada (Sardi y Andino, 2018) —aún con tanteos, dudas y dificultades propias del hacer docente en los

primeros desempeños en terreno—; contemplar las identidades diversas, los modos de apropiación sesgados por la dimensión sexogenérica; los modos de “hacer género” (Molina, 2013) de lxs jóvenes —es decir, “qué sentidos, saberes y relaciones de poder se ponen en juego en la constitución de su sexualidad, y qué hace la escuela con ello” (p. 17)—; como así también reflexionar acerca de los procesos de aprendizaje en torno a la literatura, en este caso, que se traman con los sentidos construidos en relación con la formación de subjetividades en las aulas en tanto territorio de disputa, donde se tensionan los saberes, lxs sujetxs y el contexto. En otras palabras, la lectura que se propone está pensada como práctica intersubjetiva, sociocultural e histórica y contempla la conjunción de “una competencia cultural que se enriquece constantemente y una disposición práctica progresivamente incorporada” (Privat, 2001: 54-55) como vemos cuando se recuperan lecturas previas y saberes abordados en clases anteriores como así también cómo la profesora actúa como mediadora (Privat, 2001) entre los saberes literarios —por ejemplo, los relativos al cuento policial—, los saberes de género y lxs estudiantes. Asimismo, en relación con el texto canónico de Denevi hay una puesta en práctica de la propuesta epistemológica de una didáctica de la lengua y la literatura generizada (Sardi, 2017b; 2018b) que plantea que cualquier texto puede ser leído en clave de género, es decir que, aún los textos del “panteón literario” pueden ser abordados desde los saberes de la ESI con perspectiva de género. En este sentido, Malena, la profesora en formación, en la propuesta de lectura del texto literario propone tramar en la práctica de enseñanza la justicia curricular (Connell, 2006), no en términos de un currículum de guetos o separado sino, por el contrario, llevar adelante un currículum real que incluya la perspectiva de género como forma de democratizar el canon

escolar haciéndolo más inclusivo y habilitando nuevas miradas y lecturas en clave sexogenerizada.

La pregunta que trae Sofía, la estudiante, acerca del lugar de la mujer como víctima en los cuentos que vienen leyendo en clase se constituye en un emergente e incidente de género (Sardi y Andino, 2018) que interpela a la profesora en formación. Es decir, se presenta una situación inesperada —sesgada por las regulaciones sexogenéricas— que desestabiliza a la profesora en formación y la convoca a intervenir en la urgencia de la práctica. El planteo de la estudiante en relación con un canon de lecturas literarias androcéntrico y sin conciencia de género trae ecos, en la práctica, de la trayectoria formativa en la universidad y los corpus literarios cisheteronormativos a los que referíamos en el apartado anterior.

Esta situación que se da en el aula da cuenta de cómo cuando hace su aparición la mirada sexuada sobre el conocimiento produce una ruptura con lo establecido. En este sentido, podemos recuperar los aportes de Fraisse (2016) quien propone el concepto de “excesos del género” para referirse a cómo se presenta un desborde cuando el conocimiento rompe o amenaza con romper el marco establecido y, en ese sentido, el exceso remite a “aquello que desborda, aquello sin medida” (p. 49) y a un “saber que produce vértigo” (p. 50). Es decir, el reconocimiento de la existencia de la sexuación del mundo trae, a su vez, la construcción de una mirada o de una clave de lectura insoslayable que esta teórica llama “prisma del género” —una lupa que nos obliga a mirar el mundo desde una perspectiva generizada—. En este sentido, el planteo de Sofía remite a cómo esta estudiante mira el mundo y el conocimiento literario desde una mirada sexuada y, con su intervención, pone en crisis los modos de leer instituidos, el canon literario escolar y académico, la práctica docente y, en ese acontecimiento epistémico interpela a la profesora en formación a dar un giro a su propuesta didáctica.

Es interesante detenernos en analizar la decisión didáctica que toma Malena, la profesora en formación, a partir del emergente de género: modificar la consigna de escritura que había planificado para abordar en la clase. En esa intervención didáctica podemos observar, por un lado, un posicionamiento crítico del currículum en tanto no lo piensa como algo dado o neutral, sino por el contrario, propone “mirarlo con desconfianza, revisar los modos de organización de los saberes, visibilizar aquellos que han sido omitidos históricamente, poner de relieve epistemologías minoritarias” (Sardi, 2018b: 5). Es decir, decide, siguiendo a Lopes Louro (2012), “extrañar el currículum”, atreverse a transgredirlo, a expandirlo, a romper sus límites, a repensar las categorías literarias y los saberes sobre el cuento policial —donde las mujeres mayoritariamente son víctimas— para subvertir el género y colocar en otro rol al personaje femenino del cuento leído. En suma, se trata de romper con la estructura binaria del conocimiento, del género y de la sexualidad donde las mujeres ocupan el lugar subalterno y se constituyen desde una caracterización asociada a la fragilidad, la debilidad y la opresión.

En relación con la decisión de modificar la consigna de escritura también podríamos preguntarnos si es posible imaginar otra resolución o forma de intervención didáctica en esta escena que no implique subvertir la figura de la mujer víctima en victimaria; es decir, si habría otras formas de resolución, otros modos de mediación didáctica, otras maneras de resolver el incidente de género. La consigna de escritura que propone y modifica Malena se presenta como una artesanía didáctica (Sardi, 2012), en el sentido de un dispositivo didáctico que se transforma y metamorfosea en diálogo con los emergentes de la clase y los propósitos didácticos que se construyen y reconstruyen en el hacer de la práctica. Asimismo, se busca construir una consigna de escritura de género (Andino, 2017), es decir, una consigna que en su formulación

esté atravesada por la perspectiva de género y la dimensión sexuada y, a su vez, que aborde saberes literarios específicos. Por otra parte, es interesante cómo la propuesta de escritura habilita la construcción por parte de lxs estudiantes de “una voz propia” (Sardi, 2013), un modo singular de decir yo desde sus identidades escriturarias, sus trayectorias vitales, sus prácticas culturales, sus hipótesis de lectura y sus experiencias sexogenerizadas.

En este caso, se trabaja con la subversión del género policial y del cuento que se está leyendo pero —y ahí podríamos poner en suspenso la mirada sexogenerizada— se coloca a la mujer en un rol punitivo y criminal, como si no fueran posible otros modos de ser mujeres o la construcción de un personaje femenino en clave feminista. Se reproduce —acaso sin buscarlo— la mirada binaria sobre el mundo y la experiencia vital; no se construyen modos alternativos de ser mujer ni modelos de personajes de mujeres minoritarios, sino que se coloca a la mujer en un papel nuevamente patriarcal y falocéntrico. Tal vez esta situación se puede vincular con cómo, en lxs profesorxs en formación, hay una confianza en los saberes teórico literarios —en este caso, la construcción del personaje—, en los conocimientos específicos acumulados a lo largo del profesorado pero sigue estando presente la sensación de “no estar preparadx” para abordar la ESI y los saberes de género —aunque la propuesta sea trabajar con los saberes disciplinares sexogenerizados —, o se plantea que no “tienen las herramientas” para resolver estas situaciones inesperadas vinculadas con la dimensión sexuada de los saberes. En este sentido, como señalan Andino y Bonatto (2020), “los saberes de género han sido una construcción histórica sepultada bajo el dictado de otros saberes y censurada dentro del campo de los saberes a enseñar” (p. 19).

Y es ahí, en este problema, donde vuelve con claridad la interpelación a la formación docente inicial —como en rela-

ción con el canon literario— y a cuáles son las experiencias, lecturas, prácticas y epistemologías feministas que se abordan a lo largo del profesorado. En este sentido, podríamos poner en diálogo la noción de ignorancia que propone Lopes Louro (2012):

La teoría *queer* pone en cuestionamiento los dos binarismos fundantes del campo de la educación, la oposición entre conocimiento e ignorancia, al demostrar que esos polos están mutuamente implicados uno en el otro y al sugerir que la ignorancia puede comprenderse como producida por un modo de conocer o, mejor, que ella también es una forma de conocimiento. En el campo de la educación, la ignorancia siempre fue concebida como lo otro del conocimiento y, en consecuencia, repudiada. Ahora, la idea es comprender cómo está implicada en el conocimiento o que —sorprendentemente— debe considerársela valiosa. (p. 118)

De allí que, a la luz de este concepto, podríamos considerar la ignorancia como una forma de conocimiento y, a su vez, poner en discusión qué se considera conocimiento en el recorrido formativo y qué se ignora, se soslaya, se invisibiliza o se silencia. Aún más, podemos plantear cómo opera el *habitus* académico tanto de formadorxs como de profesorxs en formación en relación con los saberes (Charlot, 2006), con los cánones legitimados teóricos y literarios, con los saberes legitimados institucionalmente a lo largo del profesorado. Y, a partir de allí, podríamos preguntarnos: ¿cuántas experiencias de lectura literaria han tenido lxs profesorxs en formación a lo largo de la carrera donde se aborden y analicen personajes menos favorecidxs, mujeres, identidades no binaries, pueblos originarios, personas con discapacidad,

clases populares, afrodescendientes? ¿Cómo opera el “fuera de campo” (Fraisie, 2016: 69) —en tanto aquello que se deja fuera pero que está infinitamente presente—? En suma, ¿qué saberes se privilegian en desmedro de otros?

Las prácticas docentes, entonces, como espacio formativo en el profesorado, se constituyen en experiencias desafiantes para lxs profesorxs en formación en tanto están atravesadas por los modos de apropiación de lxs estudiantes en las aulas de secundaria, que hablan del machismo, la heterosexualidad obligatoria, los cuerpos sexuados; escriben y leen estableciendo relaciones con la violencia de género, el patriarcado y el derecho al aborto legal, seguro y gratuito. Esas voces y cuerpos se vinculan con los saberes desde sus inscripciones identitarias y ponen en crisis los saberes legitimados por la academia a partir de configurarlos desde su sexuación y generización históricamente silenciada en la universidad. Revisar, entonces, cómo formamos profesorxs de Letras implica llevar adelante una tarea de reflexión sobre la trayectoria formativa (Sardi, 2021); es decir, explorar, analizar y examinar, de manera crítica, los presupuestos, creencias y representaciones que se configuran en la universidad acerca del género y las sexualidades y su relación con los saberes disciplinares y didáctico-pedagógicos.

Conclusiones

Como hemos visto a lo largo de este Capítulo, la demanda por ESI en la universidad, y específicamente en la formación docente, nos obliga como formadorxs de formadorxs a revisar los planes de estudio, los programas de las asignaturas, el perfil de graduadxs que se configura en la formación como así también construir, en el territorio universitario un fuerte anclaje con la comunidad y con las escuelas secundarias

donde lxs profesorxs en formación se desempeñarán como docentes en un futuro cercano, atendiendo a los desafíos y las complejidades de las prácticas docentes en terreno.

Asimismo, desde la formación docente en la universidad, es imperativo pensar la ESI en terreno estableciendo un vínculo claro entre los saberes didáctico-pedagógicos y disciplinares, de manera tal de poner en foco las trayectorias formativas de lxs profesorxs en formación y proponer una reconfiguración disciplinar que incluya la perspectiva de género y la dimensión sexuada. Esto implica, también, revisar las lógicas patriarcales en las prácticas docentes en la universidad e implementar, de manera urgente, la Ley Micaela en todas las universidades donde se forman docentes, para que nunca más se repitan escenas como la que relató una profesora en formación:

En una literatura clásica, estábamos leyendo el “Yambo de las mujeres” de Semónides que es un poema donde el yo lírico compara a la mujer, de manera violenta y degradante, con diez animales diferentes. En la cursada en que se lo vio, se lo tomó como un chiste (el yambo tiene como característica el humor y era pensado para escuchar en un grupo privado, obviamente de hombres). Considero que sería de mayor aporte a nuestra formación —como docentes, licenciados y personas— poder ver en este poema otra cosa: discutir esa visión que se tenía de la mujer, discutir qué era lo que causaba gracia en el siglo V a. C. y qué causa gracia en la actualidad, entre otras cuestiones.

Esta escena nos invita a reflexionar acerca de cómo todos los textos literarios, incluso los canónicos, pueden ser leídos desde la perspectiva de género y en relación con la ESI — como plantea la profesora en formación—; es decir, no se

trata de cancelar la lectura de textos canónicos por su enfoque cisheteronormado en la construcción de los personajes o de la historia sino, por el contrario, invitar a problematizarlos, a leerlos a contrapelo, disputando sentidos hegemónicos y dando lugar a las lecturas no instituidas, a modos de leer con conciencia de género.

En suma, la demanda por ESI en la universidad deviene reclamo de lxs profesorxs en formación y, de a poco, ese pedido comienza a oírse con la lenta incorporación de poéticas alternativas sexogenerizadas, la revisión de los programas en el trayecto pedagógico para incluir de manera transversal la ESI, la reflexión de algunxs docentes sobre su propio recorrido formativo y la necesidad de incorporar la perspectiva de género a lo largo de la carrera. Estas pequeñas intervenciones siguen tensionando con los silencios de lxs estudiantes, las miradas peyorativas a los cuerpos no hegemónicos, las invisibilizaciones epistémicas en los programas de algunas asignaturas y dan cuenta de que la formación docente en la universidad sigue siendo un territorio en disputa en términos sexogenéricos.

Bibliografía

- Abel, S.; Andino, F.; Bonatto, V.; Carou, A.; García Cejas, J. B.; Sardi, V. (2020). *Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente*. GEU.
- Andino, F. (2017). Consignas de escritura de género en escuelas secundarias. Sardi, V. (coord.), *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*, pp. 71-91. GEU.
- Andino, F. y Bonatto, V. (2020). Disciplina o perspectiva de género en la formación docente en Letras. Abel, S.; Andino, F.; Bonatto, V.; Carou, A.; García Cejas, J. B.; Sardi, V., *Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente*, pp. 11-20. GEU.

- Báez, J. (2020). ESI ¿con todas las letras? Un recorrido por los planes de estudio de la formación de profesores/as de Letras en la Ciudad de Buenos Aires. *Ex Libris*, vol. 9, pp. 144-155.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas*. Miño y Dávila.
- Bonino, G.; Codecido, M. y Ulloa, S. E. (2019). Caminos para la deconstrucción: La ESI y la literatura en la formación docente. Báez, J. y Sardi, V. (comps.), *Territorios de la ESI en la lengua y la literatura*. pp. 27-52. GEU.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Paidós.
- Butler, J.; Cano, V. y Fernández Cordero, L. (2019). *Vidas en lucha. Conversaciones*. Katz.
- Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social*. Morata.
- Charlot, B. (2006). *La relación con el saber*. Del Zorzal.
- Denevi, M. (1972). *Cuento policial*. En línea: <https://ciudadseva.com/texto/cuento-policial/> (consulta: 15-5-2022).
- Femenías, M. L. (2012). Introducción. Spadaro, M. C. (coord.), *Enseñar filosofía, hoy*, pp. 19-48. Edulp.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. Altamira.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad. I. La voluntad de saber*. Siglo Veintiuno.
- Fraisse, G. (2016). *Los excesos del género*. Cátedra.
- Ley 26150 de Educación Sexual Integral. (2006). *Programa Nacional de Educación Sexual Integral*. Honorable Cámara de Diputados de la Nación Argentina. En línea: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm> (consulta: 15-05-2022).
- Lopes Louro, G. (2012). Extrañar el currículum. Spadaro, M. C. (comp.), *Enseñar filosofía, hoy*, pp. 109-120. Edulp.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación de la Nación. En línea:

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/lineamientos_0.pdf (consulta: 15-05-2022).

Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios*. Miño y Dávila.

Mora-Cabello de Alba, L. (2015). *Un derecho del deseo, un derecho sexuado*. Icaria.

Morgade, G. y Alonso, G. (comps.). (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Paidós.

Palermo, Z. (ed.). (2014). *Para una pedagogía decolonial*. Del Signo.

Privat, J. M. (2001). Sociológicas de la didáctica de la lectura. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la lengua y la literatura*, vol. 1, núm. 1, pp. 86-95. El Hacedor.

Sardi, V. (2012). De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura. *Texturas*, vol. 12, pp. 217-228. CEDIS, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral. En línea: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revisitas/pr.9505/pr.9505.pdf (consulta: 15-05-2022).

Sardi, V. (2013). Las huellas de la voz propia. Bollini, R. y Sardi, V. (2013), *Cartografías de la palabra*, pp. 99-128. La Crujía.

Sardi, V. (2017a). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. Sardi, V. (coord.), *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*, pp. 15-44. GEU.

Sardi, V. (2017b). Hacia una didáctica de la lengua y la literatura de género. Sardi, V. (coord.), *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la ESI*, pp. 11-30. Edulp. En línea: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/61116> (consulta: 15-05-2022).

Sardi, V. (2018a). Presencias y omisiones: Sentidos en disputa en la formación docente universitaria en Letras en relación con un abordaje de género. Actas de las XIII Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género "Horizontes revolucionarios. Voces y cuerpos en conflicto", UBA-UNQ, 24 al 27 de julio de 2017. En línea: <http://eventosacademicos.filo.uba.ar/index.php/JNHM/XIII-VIII-2017/paper/viewFile/3077/2189> (consulta: 15-05-2022).

Sardi, V. (2018b). Clase 5: Enseñar ESI en el aula de Lengua y Literatura. *Curso virtual: Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorado universitario*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Sardi, V. (2020). Introducción. Abel, S.; Andino, F.; Bonatto, V.; Carou, A.; García Cejas, J. B.; Sardi, V. (eds.), *Silencios y excepciones*, pp. 7-10. GEU.

Sardi, V. (2021). Entre trayectorias: Para una historia reciente del Profesorado en Letras desde un abordaje de género. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, vol.7, núm. 2, pp. 871-890. doi: <https://doi.org/10.12957/riae.2021.63434>.

Sardi, V. y Andino, F. (2018). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Contextos educativos*, vol. 21, pp. 83-97. Universidad de La Rioja, España. En línea: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/3296/3027> (consulta: 15-05-2022).

Sardi, V. y Carou, A. (2019). Notas para una formación docente en Letras desde una perspectiva de género. *Saberes y prácticas. Revista de Filosofía y Educación*, vol. 4. En línea: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/saberesypracticas/> (consulta: 15-05-2022).

Weeks, J. (2012). *Lenguajes de la sexualidad*. Nueva Visión.