



Entre encuentros y desencuentros: la perspectiva de género en la formación docente. Un estudio situado en Empedrado, Corrientes

Between Convergences and Tensions: The Gender Perspective in Teacher Education. A Situated Study in Empedrado, Corrientes

 **Sabrina Valeria Miño**

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET),
Instituto de Investigaciones Socio-Históricas Regionales (ISHIR),
Universidad Nacional de Rosario (UNR),
Rosario, Argentina
sabrinavaleria.mi@gmail.com

Resumen

El presente artículo analiza la configuración de la perspectiva de género en la formación docente inicial en un Instituto Superior de Formación Docente de la localidad de Empedrado, provincia de Corrientes. Desde un enfoque cualitativo y situado, se articula el análisis documental de diseños curriculares jurisdiccionales con la indagación de las concepciones y prácticas del cuerpo docente a partir de cuestionarios abiertos. Los resultados evidencian una incorporación fragmentaria y no sistemática de la perspectiva de género en los documentos curriculares, así como una débil articulación con las prácticas pedagógicas. Si bien el colectivo docente reconoce su relevancia en términos conceptuales, se identifican limitaciones en su apropiación didáctica, vinculadas a la ausencia de instancias de formación, vacíos normativos en el nivel superior y persistencia de resistencias culturales e institucionales. En este sentido, el estudio pone de relieve tensiones entre marcos normativos y prácticas educativas, y concluye que la incorporación de la perspectiva de género continúa siendo un desafío pendiente que requiere políticas sostenidas y formación docente específica.

Palabras Clave: Perspectiva de género; Formación Docente; Educación Sexual Integral; Práctica Docente, Políticas Educativas

Abstract

This article examines the configuration of the gender perspective in initial teacher education at a Teacher Training Institute located in Empedrado, Corrientes Province. Adopting a qualitative and situated approach, the study combines documentary analysis of provincial curriculum frameworks with an exploration of teachers' conceptions and practices through open-ended survey instruments. The findings reveal a fragmented and non-systematic incorporation of the gender perspective in curricular documents, along with a weak articulation with pedagogical practices. Although the teaching staff acknowledges its relevance at a conceptual level, the analysis exposes significant limitations in its didactic appropriation, associated with the absence of training opportunities, regulatory gaps at the higher education level, and the persistence of cultural and institutional resistances. In this regard, the study highlights tensions between regulatory frameworks and



educational practices, and argues that the integration of the gender perspective remains an unresolved challenge that requires sustained policy efforts and comprehensive teacher education strategies.

Keywords: Gender perspective; Initial teacher education; Comprehensive Sexuality Education; Teaching practices; Education policy

1. Introducción

Este artículo¹ indaga acerca de las formas en que se presenta la Perspectiva de Género (en adelante PdG) en el marco de las carreras de formación docente, especialmente en los Campos de la Formación General y de la Práctica Docente. Para ello, se tomará como unidad de análisis un Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) en la provincia de Corrientes situado en la localidad de Empedrado. A results de este recorte espacial, se problematiza en torno a los Profesorados de Educación Primaria, Educación Especial y Educación Secundaria en Informática.

Históricamente la formación docente inicial se erige como el espacio clave para la construcción de saberes, valores y prácticas pedagógicas que incidirán en las futuras trayectorias profesionales de los/as educadores/as que se desempeñarán en diversos niveles de nuestro sistema educativo. Estos intercambios, en tanto prácticas sexuadas, instan a interrogarnos respecto a las incidencias del género en las acciones de formación. En vistas de ello, los estudios de género representan una oportunidad como prisma (Freise, 2016) de análisis, pues habilita un juego ambivalente, ya que hace emerger los supuestos generizados que permanecían sumergidos, al mismo tiempo que permite buscar en las profundidades de sus sentidos y ahondar en los procesos que constituyen a la formación docente.

De esta forma, retomando los aportes de Morgade y Fainsod (2015) podríamos afirmar que la formación docente se encuentra compuesta por distintas dimensiones, y a los efectos de este estudio, destacan el plano histórico, político, pedagógico y cultural. De tales concepciones se plantea la necesidad de indagar en las formas que adquiere PdG en los espacios curriculares del Campo de la Formación General y Práctica Docente en la mencionada institución.

Es innegable que en los últimos años proliferaron investigaciones que desde diferentes perspectivas y con distintos objetivos vincularon género y formación docente (Morgade, 2010; Talani y Vioti, 2017; Sardi y Carou, 2019; Sardi, 2020; Páez, 2021; Morgade, 2022; Talani Zuvela y Copolechio Morand, 2023). Empero, revisar estas implicancias en "pequeños" recodos del interior de una provincia del noroeste argentino adquiere relevancia a la luz de la producción de conocimiento situado (Haraway, 1995). Indagar, analizar y poner de relieve problemáticas de género en contextos locales, como lo es Corrientes, amplía horizontes de investigación y trabajo que comprometen a los estudios de género y sexualidades, en tanto, aquí se construye una red idiosincrática conservadora que entrama diferentes esferas como la política, la religión, y la educación en un contexto particular que reviste al presente estudio de pertinencia científica a la vez que social.

A partir de la categoría de conocimiento situado es que resulta preciso contextualizar la investigación en la realidad en la que se inscribe. Aproximadamente a 60 kilómetros de la capital correntina se halla emplazada la localidad de Empedrado. Esta pequeña ciudad ribereña cuenta con cinco escuelas primarias, tres escuelas secundarias y un instituto de formación docente en el que actualmente se dicta el Profesorado de Educación Primaria (PEP), el Profesorado de Educación Secundaria en Informática (PESI) y el cuarto y último año del Profesorado de Educación Especial con Orientación

¹ La presente investigación se desarrolló en el marco de una Beca Doctoral del CONICET, en cuyo contexto se llevó a cabo una adscripción de investigación en el Centro Interdisciplinario de Estudios de Género (CIDEG), radicado en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE).



en Discapacidad Intelectual (PEE). Esta aclaración es pertinente y característica del instituto superior que nos ocupa pues, a lo largo de la historia de la institución se abrieron y cerraron de forma constante carreras técnicas y de formación docente. Ello se debe a una decisión política de los equipos ministeriales provinciales que pretende evitar la sobrepoblación de profesionales en un mismo territorio atendiendo a baja densidad poblacional.

Para ordenar la lectura el estudio se encuentra organizado en siete apartados: la presente introducción cuya intención es presentar la investigación. Seguidamente, se exponen las decisiones metodológicas enfatizando en las particularidades del contexto, ello da lugar a la sección que se aboca a revisar la organización de la formación docente en la provincia de Corrientes para luego avanzar en el segmento que se ocupa de introducirnos en la realidad correntina respecto políticas públicas educativas que se ocupan del género en tensión con lineamientos nacionales. Ulteriormente, se despliega el análisis de los diseños curriculares jurisdiccionales que delinean las carreras de formación docente que nos atañen. De esta forma, nos abocamos al desarrollo e interpretación de las voces de los docentes a partir del análisis de los cuestionarios administrados. Este ordenamiento persigue una lógica interna que inicia en la revisión de los marcos normativos jurisdiccionales y sus traducciones a partir de las directrices nacionales en materia de formación docente y género. De esta manera, se indaga en las implicancias de estos plexos normativos en la elaboración de los diseños curriculares que finalmente inciden en las decisiones que toman los/as docentes en el trabajo cotidiano. Habiendo realizado dicho recorrido arribamos a las reflexiones finales y los desafíos pendientes.

2. Enfoque metodológico

En el presente artículo proponemos indagar, en términos explicativos, qué conocen los/as docentes a cargo de los espacios curriculares respecto a la perspectiva de género, y qué argumentaciones construyen en torno a ella, así como analizar de qué manera dichas representaciones inciden en sus prácticas. Es acorde a ello la revisión de diseños curriculares provinciales que trazan el camino formativo pues, adquiere relevancia en la medida en que se materializa en prácticas concretas. Ello se expresa en la elaboración de programas de cátedra, selección de bibliografía, decisiones cotidianas y reflexión sobre la propia tarea.

Con tales propósitos, esta investigación responde a una lógica cualitativa que, siguiendo a Yuni y Urbano (2014), construye los fenómenos de interés y la realidad es analizada holísticamente, lo cual se corresponde directamente con los requerimientos de nuestro objeto de estudio. En lo que respecta a la finalidad se trata de una investigación exploratoria y descriptiva cuya población se halló representada por los/as docentes que se desempeñan en los Campos de Formación General (En adelante CFG) y Campo de la práctica Docente (en adelante CPD) las carreras de formación docente del ISFD que nos ocupa.

La problemática estudiada invita a incorporar a la metodología la perspectiva de género que, en este caso, opera desde una doble dimensión, es objeto de estudio a la vez que se posiciona como lente teórico, ético y político debido a su intrínseca relación con los Derechos Humanos que habilita una mirada crítica de las relaciones de poder subyacentes en el proceso de sexuación de los sujetos (Morgade, 2019). Situarnos desde un enfoque de género supone no solamente reconocer las diferencias sociales que benefician y jerarquizan a un género sobre otro, sino también incide directamente en el análisis de cualquier fenómeno y más aún si nos situamos en las prácticas que se llevan adelante en la formación docente. De la misma manera, nos remitimos a una perspectiva que pretende “representar las voces de los protagonistas implicados en investigación” para construir “un enfoque sensible para captar la complejidad de la realidad educativa y sensible para comprender

los significados que las personas perciben como importantes en su propio contexto” (Arnaus, 2009, p.63).

Con este horizonte teórico y epistemológico podemos avanzar en lo que respecta a las técnicas de recolección de información. Recurrimos a la estrategia de triangulación metodológica, por lo cual, se pusieron en relación los resultados de la puesta en acto de diferentes técnicas. Primeramente, apelamos al análisis documental, tomando como referente empírico los diseños curriculares jurisdiccionales de las tres carreras mencionadas. Ello, en pos de obtener información respecto a las menciones, omisiones, vacíos, referencias y posible abordaje de la perspectiva de género en los marcos normativos definidos por la Dirección de Nivel Superior de la provincia de Corrientes para la formación docente inicial.

Por otro lado, se implementó la encuesta con un cuestionario de preguntas abiertas (Sirven, 2010), este se administró de manera electrónica a través de *Google Forms* y de carácter anónimo. El mismo se encontró destinado a docentes de la institución que se desempeñan en los campos de interés. En este caso, superando las tensiones entre los enfoques cualitativos y los cuantitativos, armamos una caja de herramientas que permita la construcción de datos para el conocimiento social, así aplicamos la encuesta. Esta es una forma válida de trabajar con cuestionarios que implica considerar el valor y significatividad de las respuestas, el objetivo no es establecer promedios o estadísticas sino operar sobre “la diversidad de algún tema de interés” (Jansen, 2013, p.43). En otras palabras, de un instrumento cualitativo se construyeron datos que permitieron comprender significados.

Se obtuvieron 8 respuestas, este número adquiere un alto grado de representatividad y valor analítico, en tanto corresponde a la totalidad de los/as docentes que intervienen en dichos campos. En efecto, se trata de ocho profesionales que participan en las distintas carreras y que, además, dictan más de un espacio curricular dentro de cada campo de formación, lo que otorga a sus aportes un carácter especialmente significativo. En este sentido, y en diálogo con la noción de centro descentrado propuesta por Jelin (2009), estos sujetos pueden ser comprendidos como focos estratégicos en la producción y circulación de sentidos: si bien no constituyen un centro homogéneo ni unívoco, sus posiciones múltiples y su inserción en diversos espacios permiten habitar un lugar privilegiado desde el cual se configuran, disputan y re-configura la perspectiva de género en la formación docente. La encuesta se encontró organizada en 3 secciones: datos generales, concepciones y formación en perspectiva de género y prácticas pedagógicas con perspectiva de género.

La selección de las técnicas y el estudio en sí mismo se justificó en la necesidad de problematizar cómo se tramita la PdG en las prácticas de formación inicial, pues, coincidimos con Morgade (2022) respecto a que diferentes sectores aún “expresan que la sexualidad no es asunto de la escuela y es un campo privativo de las familias” (p.36). Ello se potencia aún más en el interior del país, donde persisten desigualdades estructurales, representaciones tradicionales de los roles de género y resistencias en torno al rol social de la escuela en problemáticas alusivas a la sexualidad.

3. La organización de la formación docente en la provincia de Corrientes

La Resolución CFE N° 476/24 establece la organización de la formación docente inicial a nivel nacional y, entre diversas cuestiones, estipula los campos de conocimiento según los cuales deben organizarse los diseños curriculares. Respondiendo a dicha lógica, en la provincia de Corrientes los diseños de los profesorados se encuentran organizados en 3 campos de formación: campo de la formación general, campo de la Práctica Docente y campo de la formación específica (en adelante CFE). A razón del propósito de este estudio nos interesan los primeros dos. Respecto al CFG, en consonancia con los marcos nacionales, jurisdiccionalmente se lo define como aquel en el que se abordan saberes comunes a toda la formación docente. Las asignaturas que aquí se alinean apuntan



a la formación integral y la comprensión de los macro-contextos educativos. Por su parte, en lo que refiere al CPD se propone la aproximación al entorno de la intervención profesional docente. Los talleres que lo conforman implican un compromiso profesional del/la futuro/a docente.

Ambos campos se articulan en miras de ofertar una formación inicial integral que promueva la comprensión de la realidad educativa como contexto de desempeño profesional. Se prevé que las diferentes unidades curriculares y sus consecuentes objetivos dialoguen en miras de formar docentes críticos de la realidad y que contribuyan en la mejora de la educación.

En este sentido, resulta fundamental analizar cómo se configura la PdG en las dimensiones que nos ocupan, ya que, estos espacios no sólo estructuran el recorrido académico de los/as futuros/as educadores/as, sino que también inciden en la construcción de su identidad ética y profesional. Las unidades curriculares que componen estos campos ofrecen oportunidades clave para interpelar discursos y prácticas en torno a la equidad, diversidad y derechos. Es precisamente en estos marcos formativos donde la incorporación transversal de la perspectiva de género puede -o no- potenciarse, favoreciendo la reflexión crítica sobre los roles, normas y desigualdades presentes en el ámbito educativo y social. En términos de Morgade (2022) es vital revisar espacios de profesorados “donde la perspectiva de género y derechos humanos demarcan también las posibilidades de revisión sistemática y crítica de los sesgos patriarcales y cisheteronormativos en la propia práctica” (2022, p.19). Teniendo en cuenta ello, la PdG se erige no sólo como una categoría analítica, sino también como una herramienta política y pedagógica necesaria para promover la equidad, interpelar prácticas naturalizadas y contribuir a una educación más justa.

Siguiendo a Lamas (1996) afirmamos que el campo educativo representa un lugar privilegiado para la reproducción y/o la deconstrucción de representaciones y estereotipos pues, en este artículo acordamos con la autora que “la perspectiva de género supone revisar todo, desde cómo organizamos los tiempos y los espacios, hasta las creencias más enraizadas” (p.7). Adquieren significancia los aportes de Fainsod (2018) cuando afirma que la perspectiva de género implica una forma de mirar el mundo y las experiencias cotidianas. Se trata entonces, de una forma de poner en tensión el *statu quo* en función de los cuerpos, sexo y género. Cuando ello se traduce en términos educativos y en espacios escolares se funda su potencia transformadora: no solo cuestionar, sino también accionar en pos de producir espacios reales más justos, equitativos y cómodos para quienes habitan las instituciones educativas. No obstante, ello requiere de predisposición, deconstrucción y capacitación que debe iniciar en los primeros trayectos de la formación docente.

A pesar de ello, es sabido que las categorías de género y la perspectiva analítica que de ella se desprender aún son resistidas fuertemente por diversos sectores y se las asocia a una “ideología” con la intención de desprestigiar sus postulados (Talani Zuvela y Copolechio Morand, 2023). Aquí es necesario introducir una diferencia teórica, la perspectiva de género y la ESI aunque refieren a constructos necesariamente relacionales no son equivalentes ni intercambiables. La PdG remite a un enfoque analítico que permite problematizar las desigualdades y jerarquías construidas entre varones, mujeres y diversidades. En cambio, la ESI remite a una política pública posterior y un derecho que se materializa en propuestas pedagógicas concretas. De todos modos, desde 2006 la Ley N°26.150 de Educación Sexual Integral se presenta como un halo de posibilidad, como una ventana hacia la construcción de nuevas formas de habitar la sexualidad en las instituciones educativas. Dicha ley abarca todos los niveles de la educación obligatoria contemplando la formación docente y mediante la Resolución Ministerial N°340/18 sanciona la perspectiva de género como uno de los ejes principales para el trabajo en la escuela. Debería entonces, al menos en términos formales, ser parte de un cotidiano en los diseños curriculares, programas de cátedra y a fin de cuentas en las prácticas pedagógicas. En vistas de ello, se avanzó en un estudio que apeló a



conocer el nivel de familiaridad y abordaje de docentes del CFG y CPD en el instituto formador del interior de la Provincia de Corrientes.

4. Políticas públicas respecto a género y diversidad en la Formación Docente en Corrientes

Hemos visto que la formación docente, en tanto, opción formativa de la educación superior en Argentina se encuentra regulada por políticas públicas tanto de carácter nacional como jurisdiccional. No obstante, es pertinente revisar el plexo normativo que ordena la aplicación de la perspectiva de género y la diversidad en la formación docente. En términos macro nos topamos con La Ley N°26.150, sancionada en el año 2006, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la “Educación Sexual Integral” en todos los establecimientos de los distintos niveles educativos de gestión estatal y privada. Además, implica la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral para coordinar su implementación en todas las jurisdicciones de nuestro país mediante la elaboración de recursos, el acompañamiento y asistencia a las instituciones educativas y la capacitación docente, entre otras.

Es fundamental mencionar que la Ley Nacional de Educación Sexual Integral se encuentra estrechamente vinculada con otras legislaciones internacionales y nacionales de importante visibilidad sancionadas con anterioridad, tales como la ley que crea el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673; la Ley de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño N° 23.849; la Ley de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer N° 23.179 y la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26.061.

Asimismo, se relaciona con normativas que han sido sancionadas a posteriori de la ley ESI, a saber, la Ley de Educación Nacional N°26.206; la Ley de Identidad de Género N°26.743; la Ley “Educar en Igualdad: Prevención y Erradicación de la Violencia de Género” N°27.234 y la “Ley Micaela” de capacitación obligatoria en género para todas las personas que integran los tres poderes del estado N° 27.499.

Ya en 2008 el Consejo Federal de Educación publicó los Lineamientos Curriculares para la ESI con el propósito de instituir un piso común de contenidos. En tal documento se consigna un apartado para la formación docente y establece como quehacer ineludible el diseño de “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” (Lineamientos Curriculares para la ESI, p.52). No se espera que todos/as los/as docentes sean expertos/as en todos los temas. Sin embargo, sí es necesario que exista un acuerdo básico sobre ciertos contenidos fundamentales que cualquier profesional de la educación debería ser capaz de enseñar. Dentro de esos acuerdos comunes, se incluye explícitamente la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones educativas (Morgade, 2022).

Ahora bien, para la formación docente se agrega la Resolución N° 340/18 mencionada previamente que en su artículo 1° supone “Asegurar las acciones necesarias para el cumplimiento de un espacio específico de Educación Sexual Integral en la Formación Inicial de todos los futuros docentes según los núcleos de aprendizajes prioritarios para cada nivel educativo”. Entonces, no solo se considera la formación docente en ESI, sino que, además, delimita los cinco ejes de la misma y establece los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para cada nivel educativo.



Se establecen los siguientes ejes: el cuidado del cuerpo y la salud, el ejercicio de los derechos, el respeto por la diversidad, la perspectiva de género y la valoración de la actividad. Y de ellos, devienen los siguientes contenidos 'para la formación de profesionales de la educación:

- La complejidad de los procesos de construcción de la sexualidad y sus expresiones a lo largo de cada período madurativo.
- La adquisición de 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. Por ejemplo: dimensiones psicológicas, biológicas, éticas, de derecho, socioculturales e históricas, de salud.
- La normativa nacional e internacional sobre la responsabilidad del Estado en la educación sexual, y los derechos de los niños, niñas y adolescentes de recibir dicha educación en iguales condiciones.
- La generación de espacios que permitan el ejercicio pleno de los derechos de niños, niñas y adolescentes.
- 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.

Estos criterios nacionales ofician de orientadores de las normativas provinciales y de la elaboración de diseños curriculares, los programas de cátedra y en última instancia de las prácticas cotidianas de formación. No obstante, el carácter federal de la Argentina reconoce la autonomía provincial, es decir, se concede a las provincias la potestad de resolver estas temáticas conforme su realidad.

¿Cómo resuelve Corrientes esta tensión? El Ministerio de Educación de la Provincia sancionó en el año 2014 la Resolución Ministerial N° 3341 que adhiere a la ley 26.150 y esta es ratificada en 2023 la Resolución Ministerial N°2600 que reafirma "la implementación de la Educación Sexual Integral (E.S.I.) a fin de fortalecer, extender y profundizar lo previsto en la Ley N° 26.150, la Resolución N° 3.341 de fecha 16 de diciembre de 2014 de este ministerio y las normativas concordantes, de acuerdo a lo establecido por Resolución N° 419/2022 del Consejo Federal de Educación" (Art. N°1). Es pertinente remarcar el desfase temporal entre la sanción de la ESI en 2006 y las respuestas legales de Corrientes en 2014 y 2023.

La mencionada normativa no determina cómo ni cuándo se arbitrará los medios para efectivizar tal disposición, aunque en su Artículo N°4 compromete al Consejo General de Educación, a las Direcciones Generales de Nivel Secundario y de Enseñanza Privada, la Dirección de Planeamiento e Investigación Educativa de este ministerio y la Dirección de Servicios Educativos de Prevención y Apoyo (DISEPA). Queda por fuera entonces la Dirección de Nivel Superior², la relevancia de esta ausencia radica en que, no existe a la fecha ninguna resolución ministerial ni disposición que rectifique o adhiera a ninguna de las normativas de carácter nacional³ en materia de educación sexual integral, género y diversidad. Se advierte entonces un vacío en el campo legal respecto al abordaje de la diversidad y el enfoque de género en el nivel superior, como veremos más adelante ello se traduce en omisiones en los diseños curriculares y programas de cátedra.

² La Dirección General de Educación Superior (DGES) constituye el organismo estatal competente en la regulación y administración del nivel superior en la provincia de Corrientes.

³ El link direcciona a la página web de la DGES que reúne toda la normativa vigente para el nivel. Allí podemos advertir la ausencia de disposiciones respecto a género y diversidad <http://dgescorrientes.net/resoluciones>



5. Los vacíos y su vínculo con las políticas públicas: los diseños curriculares provinciales del caso

La insuficiente sistematicidad en la inclusión de la PdG no solo responde a déficits en formación, sino también a la persistencia de marcos curriculares y lógicas institucionales que relegan esta perspectiva a un plano accesorio. Como advierte Segato (2013), la perspectiva de género no debe pensarse como un contenido a incorporar, sino como una categoría analítica, que permite interrogar críticamente los saberes, las prácticas pedagógicas y las relaciones de poder que se configuran en el espacio educativo.

No obstante, las luchas ganadas en términos de política pública representan un ítem fundamental si pretendemos avanzar -y sostener- una educación inclusiva y desde la perspectiva de los derechos. Por ello, hemos revisado los diseños curriculares jurisdiccionales de las tres carreras que nos ocupan en este artículo. El interés en la revisión de estos documentos se basó en el rastreo de huellas de género y/o los principios de la PdG en sus fundamentos, propósitos y la conformación de los diferentes espacios curriculares.

El diseño más antiguo es el del Profesorado de Educación Primaria (PEP) sancionado en 2010; seguido del Profesorado de Educación Especial con orientación en Discapacidad Intelectual (PEE) promulgado en 2011 y, finalmente el diseño Profesorado de Educación Secundaria en Informática (PESI), publicado en el año 2015. A pesar de la diferencia de tiempo en que se han aprobado los diferentes diseños los fundamentos que reconocen son similares. En los casos de PEP y PEE se entiende la tarea docente como aquella que no se agota en la transmisión de conocimientos curriculares, sino más bien se delimita “en la invención de un espacio común donde ese proceso sea posible” (Diseño Curricular de PEE, 2011, p.12). En el caso del diseño de PESI se agrega una reflexión respecto a los avances sociales en términos tecnológicos, sus implicancias en la enseñanza y se pondera el rol del/la docente de informática en el contexto actual.

Los marcos referenciales y teóricos de PEP y PEE giran en torno a 5 categorías: educación, institución educativa, aprendizaje, enseñanza y conocimiento. En el caso de PESI se agregan inferencias relativas a la globalización, la sociedad del conocimiento, la informática y demás conceptos vinculados a la especialidad de la carrera. Seguidamente, es interesante la selección de competencias que determina cada diseño para el perfil profesional de los/as futuros/as docentes. En ninguno de los tres casos se contemplan características, competencias o responsabilidades docentes que respondan a los principios de la perspectiva de género. No se advierte una necesidad de construir sensibilidad a temáticas de género y diversidad.

En cuanto a la estructuración de los diseños, los tres responden a normativas nacionales como ser la Resolución CFE N°24/07 llamado “Marco institucional para la formación Docente Inicial” mediante la cual se determinan los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. Dicha resolución y su anexo reafirman la responsabilidad del Estado en las políticas de formación y estipulan las disposiciones generales para la organización interna y curricular de la formación docente en Argentina. Igualmente, determina la organización de los campos de conocimiento. Primeramente, designa el Campo de la Formación General como aquella que pretende desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para analizar y comprender la cultura, el contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje. Además, remarca la formación del juicio profesional para el desempeño en diferentes contextos socioculturales.

En segundo lugar, se establece el Campo de la Formación Específica cuyo propósito radica en el estudio de la/s disciplina/s particulares para la enseñanza en la especialidad del profesorado. Finalmente, la Resolución organiza el Campo de la Práctica Profesional con el fin de formar en



capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, mediante la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. Como ya hemos mencionado, en esta investigación nos enfocamos en el CFG y el CPD, al revisar los diseños identificamos una particularidad: existe una primacía del campo de la formación específica por sobre los restantes. Recuperamos los datos que nos brindan los documentos respecto a los porcentajes que cada campo ocupa en la formación de futuros/as docentes.

En el caso de PEE los porcentajes son los siguientes:

- Campo de la Formación General 23%
- Campo de la Formación Específica 51%
- Campo de la Práctica Docente 26%

En el caso de PEP los porcentajes son similares:

- Campo de la Formación General 25%
- Campo de la Formación Específica 52%
- Campo de la Práctica Docente 23%

Finalmente, el caso de PESI es el que presenta mayor variación:

- Campo de la Formación General 21.11%
- Campo de la Formación Específica 54.70%
- Campo de la Práctica Docente 24.70%

En los tres casos se observa que los espacios curriculares de la formación específica representan más de la mitad del porcentaje total. Ello revela una orientación formativa centrada principalmente en los contenidos disciplinares propios de cada disciplina o modalidad, en detrimento relativo de la Formación General y la Práctica Docente. Respecto a las asignaturas que conforman cada diseño:

Para PESI el CFG integra: Didáctica General, Pedagogía, Lectura y Escritura Académica, Psicología Educacional, Filosofía de la Educación, Tecnologías de la Información y de la Comunicación (T.I.C.), Historia Argentina y Latinoamericana, Historia y Política de la Educación Argentina, Lengua Extranjera no inglesa y Taller de Educación Sexual Integral (T.E.S.I.). Mientras que el CPD articula los talleres de Práctica Docente I, II, III y Residencia Pedagógica.

En PEP el CFG integra: Pedagogía, Psicología Educacional, Didáctica General, Lectura y Escritura Académica, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Historia y Política de la Educación Argentina, Historia Argentina y Latinoamericana, Filosofía, Sociología de la Educación, Lengua Extranjera y Ética y Ciudadanía. Por su parte el CPD articula los talleres de Práctica Docente I, II, III y Residencia Pedagógica.

Finalmente, en el caso de PEE el CFG comprende: Pedagogía, Psicología Educacional, Didáctica General, Lectura y Escritura Académica, Psicología del Desarrollo, Historia y Política de la Educación Argentina, Historia Argentina y Latinoamericana, Sociología de la Educación, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Lengua Extranjera, Ética y Ciudadanía y Filosofía de la Educación. Al igual que en los casos anteriores el CPD contempla los talleres de Práctica Docente I, II, III y Residencia Pedagógica.

Al revisar el contenido de las páginas dedicadas a estos espacios curriculares lo primero que advertimos es que no hay utilización del lenguaje inclusivo y/o no sexista. Se opera con el masculino



como universal para designar los sujetos. Las discusiones en torno al lenguaje y los efectos del género son extensas y complejas, tanto así que diversas estudiosas se han dedicado a problematizar en la temática (Salerno, 2019; Sardi y Tosi, 2021; Sarlo, 2022; Tosi, 2023) y, aunque no es intención de este artículo profundizar en ello, es necesario realizar una breve referencia pues, los modos de decir evocan discursos que instalan sentidos (Tosi, 2023). En este caso, los documentos analizados se rigen por una clara norma: el masculino designa el universo (Salerno, 2019).

Ahora bien, dentro de las fundamentaciones y los objetivos de los espacios no hay alusión al género o la perspectiva de género de manera directa. Solamente, se hace una advertencia en el espacio curricular de ESI de los tres diseños al Art. 11 de la Ley N° 26.206 que establece los fines y objetivos de la política educativa nacional. A pesar de la breve mención a la ley -lo cual resulta de suma importancia- ello se ve nublado por ausencias en los objetivos, contenidos y estrategias dispuestas. Además, su aparición se circunscribe únicamente al espacio de Educación Sexual Integral, lo que denota que el enfoque de género se limitaría a un área específica, en lugar de abordarse de forma transversal. Coincide con lo que aportan Talani Zuvela y Copolechio Morand (2023) respecto a que siempre tiende a confundirse y simplificarse la PdG a los espacios de ESI.

Ello permite dilucidar un debilitamiento del compromiso político y pedagógico con la equidad de género. No se observan metas que se orienten a promover valores o actitudes de equidad, respeto y eliminación de la discriminación por razones de género. Indudablemente, este vacío en los documentos ordenadores de contenido tiene repercusiones en la elaboración de programas de cátedra. Si bien, coincidimos con Talani Zuvela y Copolechio Morand (2023) cuando afirman que la perspectiva de género no se agota en cambiar los contenidos que se enseñan, al decir de las autoras “no alcanzaría con enseñar los nuevos contenidos en los mismos envases” (p.79) el reconocimiento que otorga su incorporación en el campo de lo prescrito sería un avance significativo en materia de derechos y formación de futuros/as profesionales de la educación.

Como señala Barrancos (2012), las resistencias hacia la perspectiva de género en los ámbitos educativos suelen estar asociadas a una incomodidad epistémica, ya que este enfoque no se limita a ofrecer nuevos contenidos, sino que propone una relectura crítica de los saberes tradicionales, de las prácticas pedagógicas y de las relaciones de poder que estructuran la escuela como institución. Queda en evidencia entonces, aquello relatado en el primer apartado, las condiciones culturales correntinas y su demarcación estructural que reproduce la construcción de saberes y vínculos sociales “asexuados” y “apolíticos”. En ese marco, el género se convierte en una categoría incómoda porque desnaturaliza lo que parecía incuestionable: los roles, las normas, los cuerpos, las jerarquías. Los/as reconocen las resistencias existentes, aunque no hay intenciones de modificar y/o actuar en consecuencia.

6. Tensiones, vacancias y resistencias: un análisis situado de las voces de docentes en Empedrado, Corrientes

Con este marco de referencia nos situamos específicamente en el ISFD que nos ocupa en la localidad de Empedrado, Corrientes. Este apartado, tiene por objetivo la lectura analítica de los datos obtenidos mediante la revisión documental y la administración de formularios a docentes de la institución. En otras palabras, arribamos al análisis de los resultados mediante el entrecruzamiento crítico del abordaje conceptual y el referente empírico. Con dicha finalidad se realizó un análisis temático e identificamos núcleos de sentido reiterados en las respuestas obtenidas a partir de lo cual fue posible organizar los datos en diálogo con el marco teórico.

Es pertinente, en primera instancia recuperar las voces de quienes actualmente se encuentran a cargo de la tarea de formar futuros/as docentes. El primer relevamiento devela que de los/as 8



respondientes seis (6) se identifican con el género femenino y dos (2) se identifican con el género masculino. Respecto a la antigüedad en el desempeño de la docencia tres (3) tienen entre 1 y 5 años de antigüedad; tres (3) tienen entre 5 y 10 años de antigüedad; uno (1) posee entre 10 y 15 años de antigüedad y uno (1) posee más de 15 años de trabajo en la docencia. Quienes respondieron la encuesta indican que 5 dictan clases en asignaturas que responden al CFG y 3 al CPD.

Avanzando sobre los datos vinculados a las concepciones de los/as docentes sobre perspectiva de género y la formación en esta área identificamos algunos aspectos para ser analizados. Citadas las voces del profesorado y desde una lectura superficial el personal docente en su mayoría comprende teóricamente a qué hace referencia la perspectiva de género y la identifican como relevante en el ámbito educativo. A continuación, se cita algunos fragmentos de los decires de los/as docentes encuestados/as, quienes expresaron lo siguiente:

Docente 1 (CFG y CPD): "Como aquella perspectiva que cuestiona las desigualdades entre hombres y mujeres."

Docente 2 (CPD): "La PdG es la manera de enseñar y actuar con igualdad respetando a todos los estudiantes y evitando estereotipos..."

Docente 3 (CPD): "La perspectiva de género en el ámbito educativo es un enfoque que nos permite reconocer y valorar las diferencias entre mujeres, hombres y personas no binarias, y busca eliminar las desigualdades de género dentro del entorno escolar."

Las definiciones que nos aportan los/as docentes permiten identificar un primer núcleo de sentido que podría denominarse como reconocimiento discursivo de la perspectiva de género. Estas respuestas permiten pensar que en general, el conjunto de profesionales se encuentra familiarizado con la PdG al menos en términos conceptuales. En este sentido, recuperan elementos centrales como las desigualdades entre varones y mujeres, reconocen su potencialidad para cuestionar las desigualdades estructurales, desafiar los estereotipos y roles tradicionales que se promueven en las prácticas educativas.

No obstante, en una lectura más detenida, se presentaron algunas respuestas más ambiguas que dan cuenta que esos sentidos construidos no son homogéneos, por ejemplo, afirman: Docente 4: "La entiendo como una relación donde se establecen vínculos positivos entre ambos géneros". Docente 5 (CFG): "Muy importante, ya que, en relación a los nuevos cambios en la sociedad es un tema que debemos abordarlo y trabajarlo a diario". Aquí se reflejan comprensiones parciales y simplistas de lo que efectivamente es la perspectiva de género, ya que, la asocia con "vínculos positivos" remitiéndose a una armonía interpersonal que desconoce las relaciones de poder y las desigualdades que subyacen. Asimismo, en la segunda respuesta se observa una afirmación general y más asociada a significados difundidos en el sentido común antes que saberes construidos a partir de instancias formativas comprometidas políticamente.

Estas confusiones se profundizan al consultar sobre la formación en la perspectiva de género, en tanto, 6 docentes afirman no haber recibido formación y/o capacitación sobre PdG, 2 indican que sí han participado de encuentros de formación relativos a la temática. Entonces, en una relectura de los decires es plausible reflexionar que las dificultades conceptuales además de las limitaciones individuales deben ser comprendidas en el marco de vacancias institucionales y políticas más amplias. En este sentido, consideramos que persiste una ausencia de políticas provinciales de trayectos formativos que se alineen con el género. En línea con lo planteado por Morgade (2022) esto evidencia una disociación entre el reconocimiento discursivo de la PdG y su incorporación efectiva en la realidad educativa. En tanto, no alcanza con la repetición de discursos propios del sentido común o bien, los políticamente correctos, pues ello no se traduce en prácticas concretas y más aún si dichas representaciones se alejan de los objetivos reales de la PdG.



No obstante, más allá de los números la pregunta pertinente no sería solamente cuántos/as se capacitaron sino qué tipo de formación circula, qué saberes se habilitan y cuáles se dejan afuera. Las personas que respondieron afirmativamente al consultarles sobre el contenido o saberes abordados en dicha capacitación indicaron que trabajaron sobre los ejes de la ESI: "Educación Sexual Integral (ESI)" (Docente 4 - CFG) y que solo han estudiado la perspectiva de género desde un "abordaje conceptual y biológico" (Docente 5 - CFG).

A partir de estos aportes, se puede distinguir la circulación de saberes fragmentarios sobre la categoría de género y diversidad. La formación se circunscribe a los aspectos biológicos que pasan por alto procesos de subjetivación y prácticas institucionales que pueden decantar en desigualdades. Esta delimitación temática y epistemológica, da cuenta de la persistencia de enfoques reduccionistas que, como advierten Talani Zuvela y Copolechio Morand (2023), responden a mitos ampliamente difundidos y persistentes en torno a la Perspectiva de Género. Particularmente, en lo que respecta a la exclusiva asociación con la ESI, sin dudas ello se hizo presente en los discursos de docentes.

Partiendo de ello, es importante destacar que la PdG no se limita a una mera herramienta pedagógica para la educación sexual integral, sino que se constituye como un marco transversal que interpela estructuras sociales, prácticas institucionales y relaciones de poder. Su reducción al ámbito de la ESI –y dentro de esta, a sus componentes conceptuales o biológicos– implica una omisión del vigor transformador de ambas propuestas para promover procesos reflexivos y críticos en torno a la construcción social del género, la desigualdad, la diversidad y la justicia social. La ESI desde un enfoque de derechos debe contemplar la PdG como fundamento si pretende explotar su potencial desestructurante del *status quo*. No obstante, como enfatizamos previamente no son exclusivamente la misma noción. Por lo tanto, la asociación exclusiva entre PdG y ESI, especialmente cuando esta última es abordada de manera fragmentaria, colabora en la producción y reproducción de discursos normativos que obstaculizan la construcción de una ciudadanía equitativa, plural e inclusiva.

La confusión y parcialidad adquirió mayor sentido al consultarles si consideraban suficiente su conocimiento sobre las implicancias de la PdG. En su totalidad, los/as profesionales reconocieron que poseen un saber insuficiente, escaso o limitado para realizar un abordaje adecuado de las situaciones cotidianas en el aula. Incluso, demandan un saber didáctico para orientar la aplicación de la ESI. Los/as encuestados/as relatan lo siguiente:

Docente 3 (CPD): "La formación que se me ha brindado hasta el momento fue muy limitada en cuanto a profundidad, continuidad y aplicabilidad directa en el aula. En algunos casos, la información proporcionada fue muy general o teórica, sin acompañamiento metodológico que facilite su integración en los contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación en mis espacios."

Docente 5 (CFG): "No, hay situaciones en el aula donde surge la temática de manera trivial que no sé cómo abordarlo"

Docente 7 (CFG): "Mi formación no es suficiente en esta área, considero que los docentes en general se nos presentan situaciones que no sabemos cómo resolver".

Resultan interesantes considerar las voces de los/as docentes pues además de reconocer las limitaciones existentes se presentan preocupaciones ante la realidad cotidiana. El aula presenta emergentes que podrían resolverse o al menos visibilizarlas a través de los lentes de la PdG. Además de dilucidar las limitaciones se hace presente una sensación de incertidumbre pedagógica frente a la imprevisibilidad de la tarea docente. Las prácticas son interpeladas y se reconoce la potencialidad



de la PdG para esos vacíos, aunque no disponen de herramientas conceptuales o metodológicas para resolverlas.

Estos testimonios se alinean con los demás y refuerzan los señalamientos anteriores, existe un vacío constitutivo en los procesos de formación docente inicial y continua en la región, en los cuales el enfoque de género no se consolida como un eje formativo transversal sostenido por políticas sistemáticas. Además, inferimos que no existe un abordaje transversal, situado ni articulado a la práctica educativa real. La ausencia de acompañamiento metodológico y de herramientas concretas para posicionarse desde la PdG o aplicar la ESI con perspectiva de género en el aula se potencia con una concepción arraigada en el sentido común docente, esa que los define como accesorios, ajenos a la planificación curricular e incluso problemáticos.

La falta de conocimiento, formación y capacitación en temáticas relativas al género y la diversidad se traduce en la poca presencia que la PdG ocupa en las aulas del instituto en el que llevamos adelante nuestra pesquisa. Uno de los ejes del cuestionario se orientó a consultar por la contemplación de la PdG en las clases dictadas y en la elaboración de los programas de cátedra. Las respuestas siguieron la línea trazada hasta el momento: la PdG no es una preocupación en el marco del quehacer docente ni es incorporada o trabajada desde los programas de cátedra. Asimismo, agregan que ello no está indicado entre los contenidos de los diseños curriculares ni tampoco es una exigencia institucional. Algunos/as encuestados/as comentan: Docente 7 (CFG): “No trabajo”; Docente 8 (CFG): “No la trabajo”

No obstante, el pequeño cúmulo de docentes que procura tener presente el enfoque de género en su tarea cotidiana hace afirmaciones poco claras, como la siguiente: Docente 4: “Vinculándolos con los contenidos específicos”. Asimismo, persisten ciertos mitos, pues la Docente 5 señala: “Como los cursos que tengo son mujeres me enfoco más en ellas”. Se advierte claramente la representación social que asocia perspectiva de género con una cuestión de mujeres, se torna necesaria la problematización de este punto. Tal como advierten Scott (2015) y Lamas (2000), el género remite a una categoría compleja y relacional que permite comprender y cuestionar las relaciones de poder en una sociedad. Por lo cual, asociar esta problemática a una “cuestión de mujeres” resulta una operación reduccionista que impide revisar críticamente las relaciones sociales, jerarquías y violencias. Tal como afirma Segato (2003) la perspectiva de género debe operar de modo que permita desnaturalizar formas injustas de proceder para todos los sujetos y no solo las mujeres.

De igual forma, en otras respuestas se registran planteamientos que replican apelaciones abstractas a valores universales como la “igualdad” o respeto entre las personas. Ahora bien, reconocemos que desde la ESI y las pedagogías feministas (Baez y Sardi, 2025), se apunta más bien a la categoría de equidad como horizonte, equidad que se reviste de lo diverso y lo plural. Nos encontramos entonces ante una contradicción política y epistemológica. Pues, “tratar a todos por igual” no necesariamente implica trabajar desde una perspectiva de género. Por el contrario, como advierte (Lamas, 2000) aplicar un principio de igualdad formal sin considerar las condiciones concretas de desigualdad puede reforzar las jerarquías existentes. La PdG, por su parte, propone precisamente una mirada situada y crítica que permite identificar y transformar esas desigualdades, no solo en el contenido de los programas de cátedra, sino también en las dinámicas del aula, los vínculos pedagógicos y las estructuras institucionales.

Lo desarrollado hasta el momento pone en discusión y da cuenta qué, al menos en la labor del cuerpo docente de la institución, y pese al reconocimiento formal de la relevancia de la PdG en la educación superior, su incorporación concreta en las prácticas continúa siendo fragmentaria, opcional, dependiente de la voluntad individual de cada docente y, por lo tanto, ciertamente ausente. Este escenario pone en evidencia la vacancia de una política institucional clara y sostenida que garantice



la transversalización del enfoque de género y diversidad en la enseñanza y en la formación docente. No obstante, como veremos a continuación ello no es un hecho aislado y propio de este ISFD, sino más bien se circunscribe a un contexto social más amplio que lo condiciona y legitima.

Por lo cual, las mayores dificultades o resistencias que encuentran los/as docentes radican, no solo en cuestiones técnicas o metodológicas como la falta de información, formación o conocimiento, sino también aluden a cuestiones simbólicas y estructurales, en tanto, indican prejuicios y poco interés sobre la PdG y sus implicancias:

Docente 1: "No es un tema que se contemple en la formación inicial ni continua, además de que tampoco se habla ni se trabaja en el instituto"

Docente 2: "Hablar de perspectiva de género con docentes y directivos puede generar diversas resistencias, que en muchos casos están ligadas a creencias personales, desconocimiento o miedo al cambio."

Docente 3: "La escasa información que poseemos, no existen capacitaciones que nos permitan aplicar ese conocimiento a nuestras clases por ejemplo"

Docente 4: "No se habla del tema"

Docente 7: "Prejuicios y falta de preparación por parte de los profesores"

Destacamos la afirmación que indica que la PdG no constituye un tópico de conversación, pues ello no se presenta como un hecho aislado, por el contrario, configura un silenciamiento institucional. Estas omisiones, no resultan imparciales, sino que, contribuyen en la reproducción de desigualdades existentes (Segato, 2013). Como señalamos más arriba, las resistencias hacia la perspectiva de género en los ámbitos educativos suelen estar asociadas a trabas epistémicas.

A partir de estos decires y los aportes de la autora se puede dilucidar que las resistencias no provienen de un único factor, por el contrario, se consolidan en una compleja trama en que se articulan una dimensión institucional que se evidencia en la falta de espacios de discusión o en políticas concretas vinculadas a la PdG en la formación docente. Por otro lado, se presenta una dimensión subjetiva vinculada a los miedos y prejuicios de los que hablan los/as docentes y en estrecha relación se presenta un aspecto pedagógico relativo a la falta de herramientas para encarar su tarea de enseñanza desde esta perspectiva. En ese marco, el género se convierte en una categoría incómoda, porque desnaturaliza lo que parecía incuestionable: los roles, las normas, los cuerpos, las jerarquías. Resulta interesante más no extraño que los/as docentes reconocen las resistencias existentes, aunque no hay intenciones o herramientas para transformar sus prácticas y/o actuar en consecuencia.

7. Reflexiones finales y desafíos pendientes

Revisar los decires de docentes que asumen la tarea de formar futuros/as maestros/as y profesores/as respecto a su labor con el enfoque de género en contextos del interior del país, da cuenta que a pesar de las confusiones teóricas, metodológicas, epistémicas y prácticas la perspectiva de género resuena en sus discursos. Identificamos saberes parciales, reduccionistas y también resistencias. En este sentido, gran parte de los/as encuestados/as reconoce la relevancia de abordar estas problemáticas aun con sus limitaciones. Entonces, consideramos que posiblemente la sistemática labor de producción de conocimiento crítico por parte de los feminismos, la potencia de la Marea Verde, la construcción de saberes en torno a la Educación Sexual Integral ha permeado, al menos, en el sentido común docente. No obstante, el análisis emprendido nos permitió inferir que aún queda mucho camino por recorrer en términos de consolidación de prácticas pedagógicas situadas con perspectiva de género en la formación docente inicial.



Hemos revisado las políticas educativas nacionales en tensión con las decisiones normativas correntinas traducidas en omisiones en los diseños curriculares de las carreras dictadas en el ISFD estudiado. Estas tensiones normativas y políticas fueron puestas de relieve por los relatos de la cotidianeidad docente, por ello consideramos que además de las vacancias formales persisten limitaciones epistemológicas y sociales que obturan la problematización de jerarquías y roles sociales.

Respecto al instituto formador en particular al que nos abocamos en esta investigación a través de los fragmentos recuperados podemos advertir que a la ausencia de normativas generales se agrega la falta de una política institucional que lo rectifique. Reconocimos que la negativa de consideración de la PdG en la elaboración de programas de cátedra ni su consideración en las instancias áulicas no representa una preocupación, ni despierta acciones institucionales para saldar las limitaciones.

Finalmente, afirmamos que el reconocimiento de una formación insuficiente por parte del propio cuerpo docente constituye un llamado de atención hacia los sistemas de formación profesional, que deben asumir la responsabilidad de ofrecer propuestas integrales, continuas y contextualizadas. Solo así será posible garantizar que la PdG y la ESI dejen de ser meros marcos prescriptivos para cumplir con sus propósitos fundantes, oficiar herramientas pedagógicas y políticas transformadoras, capaces de incidir de manera concreta en la construcción de relaciones más justas, democráticas y equitativas en el ámbito educativo.

Referencias

- Arnaus, R. (2009). Voces que cuentan y voces que interpretan: reflexiones en torno a la autoría narrativa en una investigación etnográfica. En Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes.
- Baez, J., y Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas*. Paidós.
- Barrancos, D. (2012). Género y educación: nuevas demandas, viejas resistencias. En I. Argentina (Ed.), *Estado, sociedad y educación: debates y desafíos* (pp. 159–174). Ministerio de Educación de la Nación.
- Fainsod, P. (2018). Perspectiva de género. Clase 2 de curso Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorados universitarios. Editorial FFyL, UBA.
- Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.
- Jelin, E. (2009). Rosas transplantadas y el mito de Eldorado. Travesías en el tiempo, en el espacio, en la imagen y en el silencio. *Revista del Museo de Antropología*, 2(1), 75-86.
- Lamas, M. (1996). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura de la sección*, 47(8), 216-229.
- Lamas, M. (2000). El género: la construcción cultural de la diferencia sexual. En Lamas, M. (Ed.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 13-41). PUEG-UNAM.
- Morgade, G. (2010). Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. *IICE* (28).
- Morgade, G. (2019). *Educación Sexual Integral con perspectiva de género. La lupa de la ESI en el aula*. Homo Sapiens Ediciones.



- Morgade, G. (2022). *ESI y formación docente. Mariposas Mirabal Experiencias en foco*. Homo Sapiens Ediciones.
- Morgade, G. y Fainsod, P. (2015). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (38), 39-62.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9111166>
- Páez, F. M. (2021). Perspectiva de género y formación docente en tiempos de cambios (Córdoba, Argentina). *Cuadernos Inter.c.a.Mbio Sobre Centroamérica Y El Caribe*, 18(1).
<https://archivo.revistas.ucr.ac.cr/index.php/intercambio/article/view/45576>
- Salerno, P. (2019). Lenguaje, género y los límites de la desigualdad. *Tábano*, 15, 109-115.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9199411>
- Sardi, V.; Carou, A. (2019). Notas para una formación docente en Letras desde una perspectiva de género. *Saberes y prácticas. Revista de filosofía y educación*, (4).
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.14190/pr.14190.pdf
- Sardi, V. (2020). Cuerpos sexo-generizados y prácticas de lectura en la Formación Docente en Letras. *Revista entramados*, 7 (8), 121-134.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12236/pr.12236.pdf
- Sardi, V., y Tosi, C. (2021). *Lenguaje inclusivo y ESI en las aulas. Aportes teórico-prácticos para un debate en curso*. Paidós.
- Sarlo, B. (2022). *La lengua en disputa: Un debate sobre el lenguaje inclusivo*. Ediciones Godot.
- Scott, J. W. (2015). El género: una categoría útil para el análisis histórico. Género: la construcción cultural de la diferencia sexual. *Pública-Género*, (1), 251-290.
- Segato, R. L. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: contrato y status en la etiología de la violencia* (Vol. 334). Universidade de Brasília, Departamento de Antropología.
- Segato, R. L. (2013). Patriarcado, desposesión, colonialidad y el avance del frente estatalcolonial en el mundo-aldea. *Revista de estudios críticos otros logos*, 4.
- Sirvent, M. T. (2010). Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa. *Controversias y concurrencias latinoamericanas*, 2, (3). 129-158.
<https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/190406>
- Sorondo, J. y Abramowsky, A. (2022). Las emociones en la Educación Sexual Integral y la Educación Emocional. Tensiones y entrecruzamientos en el marco de un ethos epocal emocionalizado. *Revista de Educación*, 25(1).
- Talani, P. y Vioti, M. (2017). Cuerpos juveniles y educación sexual en la formación docente. tejiendo relaciones de género(s) equitativas. *Aljaba*, 21 (2), 1-10.
https://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-57042017000200004&script=sci_arttext
- Talani Zuvela, P. y Copolechio Morand, M. (2023). *Sexualidad, cuerpos y perspectiva de género en la formación docente. Reflexiones teóricas y experiencias pedagógicas de ESI*. NOVEDUC.
- Tosi, C. (2023). El lenguaje inclusivo como derecho. Una propuesta frente a los discursos prescriptivos sobre la lengua. *Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género*, 7(1).



Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Brujas.