

La ESI en el currículum de la formación docente universitaria en artes: de estereotipos y pedagogías



Soledad Agostina Malnis Lauro
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2022
Fecha de aceptación: 30 de diciembre de 2023

Resumen

Este artículo presenta resultados parciales de tesis de maestría de la autora cuyo objetivo general es reconstruir, describir, analizar e interpretar los debates desplegados y los sentidos construidos en torno a la incorporación de la Educación Sexual Integral (ESI) como espacio específico en el proceso de modificación de los planes de estudio de los profesorados en Artes ofrecidos por una universidad pública del Área Metropolitana en 2017. El diseño de la investigación está basado en un estudio *en caso* (Rockwell, 1985) y el enfoque que se tomó fue cualitativo, abordando una instancia de análisis documental y otra de entrevistas en profundidad, en la que se trabajó con un muestreo teórico e intencional, utilizando el criterio de saturación teórica. Aquí se considerarán algunos resultados obtenidos del análisis de esta segunda instancia que dan cuenta de ciertos estereotipos del campo artístico y de tradiciones pedagógicas que se sostienen en la formación docente universitaria en artes. Las conclusiones invitan a pensar las articulaciones entre artes y ESI desde las potencialidades políticas y transformadoras que ambas poseen.

Palabras clave: Educación Sexual Integral, Formación docente universitaria, artes, estereotipos, pedagogías.

Abstract

This article presents partial results of my master's thesis whose general objective is to rebuild, describe, analyze and interpret the debates and meanings built around the incorporation of Comprehensive Sexual Education (CSE) as a specific space in the process of modifying study plans of the teacher training in Arts offered by a public university in the Metropolitan Area that occurred in 2017. The design of the research is based on a case study (Rockwell, 1985) and the approach that was taken was qualitative, using an instance of documentary analysis and another one, of in-depth interviews, in which we worked with a theoretical and intentional sampling, using the criterion of theoretical saturation. Here will be considered some results obtained from the analysis of this second instance that account for certain stereotypes of the artistic field and

pedagogical traditions that are sustained in university teacher training in the arts. The conclusions invite us to think about the articulations between arts and CSE from the political and transformative potentialities that both possess.

Keywords: Comprehensive Sexual Education, University teacher training, Arts, Stereotypes, Pedagogies.

Introducción

Como resultado de varios antecedentes previos (Tejero Coni, 2017), de la movilización de diferentes grupos activistas, de la negociación y el debate parlamentario (Malnis Lauro, 2018), y de una importante voluntad política (Morgade, 2016; Faur, 2020), en 2006, se sancionó la Ley N° 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNEI). En tanto política pública, la ESI pasó a constituirse, en derecho de todos los niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran bajo el sistema educativo. Dos años después de su sanción, no sin complejidades (Faur, 2020), se establecieron los Lineamientos Curriculares para diversas áreas de todos los niveles y se creó el PNEI en sí. En 2010, el PNEI difundió la primera tanda de recursos para las aulas de los niveles obligatorios.

Sin embargo, la ESI no fue implementada de igual modo en todas las jurisdicciones y, menos aún, en las instituciones. Y esto fue así no solo en lo que concierne a los niveles inicial, primario y secundario. En lo que a formación docente refiere, el espacio específico destinado a la ESI fue formalmente establecido en 2014 en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), mientras que en otros lugares quedó reducido a propuestas individuales en los Espacios de Definición Institucional. En esta línea, algunas investigaciones han indagado sobre la formación docente en ESI, en los ISFD de la CABA (Morgade y Fainsod, 2016, 2018) y otras localidades (Pintus, 2012; Cirigliano, 2014) y también se encuentran relatos y análisis de experiencias de transversalización de la perspectiva de género en este nivel (Ockier, 2017; Ambrosini y Ripari, 2018; Bonino, Codecido y Ulloa, 2019) y propuestas didácticas para una formación docente con perspectiva de género (Bach, 2015; Agulleiro, Gómez y González, 2022).

Por su parte, debido a la autonomía académica que poseen las universidades, la Ley establece que las acciones del PNEI se encuentran comprendidas “desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria”, de modo que los profesorado universitarios no son incluidos, aunque sus graduados poseen las incumbencias necesarias para el ejercicio de la docencia en áreas de competencia de la ESI. En esta línea, numerosas investigaciones han demostrado que las universidades también consignan expectativas diferenciales en la identidad de género y sexual de su comunidad educativa (Blanco, 2014 y Morgade, 2018, en la Argentina; Flores Hernández y Espejel Rodríguez, 2015; Ordorika, 2015 y Montes-de-Oca-O’Reilly, 2019, en México; Blazquez Graf, Bustos Romero y Fernández Rius, 2013, en México y Cuba). Esto es, *toda educación es sexual* (Morgade, 2011) también en la universidad. Por su parte, otros estudios han enfocado sobre diversas modalidades de transversalización de la perspectiva de género en distintas universidades latinoamericanas (Rojo y Jardón, s/f y Arcos G. *et al.*, 2006, en Chile; Buquet Corleto, 2011 y Maya Rodríguez y Castillo Ochoa, 2011, en México; Peralta, 2013; Baez y Fainsod, 2016 y Blanco y Spataro, 2019, en la Argentina). Asimismo, varias investigaciones han indagado la incorporación de la perspectiva de género en los profesorado de diversas universidades españolas (Aguilar Ródenas, 2013; Rebollo, 2013; Villalba Sánchez, 2014) y otras tantas se apoyan en el rastreo de experiencias de transversalización de la perspectiva de género,

específicamente en formación docente universitaria en la Argentina (Pagura y Blesio, 2014; Ramallo, Gómez y Porta, 2018), indagándose en ocasiones más concretamente en diversas áreas disciplinares (Almada, 2012; Sardi, 2017; Sardi y Andino, 2018; Arnés y Palacios, 2020; Baez, 2020).

Este artículo presenta resultados parciales de la tesis de maestría de la autora cuyo objetivo general es reconstruir, describir, analizar e interpretar los debates desplegados y sentidos construidos en torno a la incorporación de la ESI como espacio específico en el proceso de modificación de los planes de estudio de los profesorados en Artes ofrecidos por una universidad pública del Área Metropolitana en 2017, con los propósitos de concurrir al reconocimiento de la ESI como temática sobre la cual abrir el diálogo dentro del espacio universitario —al menos, vinculado a su incorporación en la formación de docentes—, proporcionar herramientas para una reflexión sobre la relación entre universidad y sexualidades que propicie la generación de políticas institucionales para la inclusión de la ESI en los planes de estudio de los profesorados universitarios, contribuir a la ampliación de conocimientos vinculados a la relación entre formación docente universitaria y ESI, haciendo foco en el campo artístico, y coadyuvar a la emergencia de futuras investigaciones y experiencias asociadas al vínculo establecido entre estas tres dimensiones. En esta línea, si bien varios estudios abordan las relaciones entre arte y género (Gutiérrez, 2015; Giunta, 2018), en relación con la formación docente universitaria en el campo artístico particular, solo se encuentran algunos que indaguen la perspectiva de género o la ESI en la formación de educadorxs vinculadxs a las artes (en Cuba, López Morales, 2019; en la Argentina, Correbo, 2019; Pilas y Peralta, 2019; Malnis Lauro, 2021).

Focalizando en los resultados, una de las dimensiones que sobreviene del análisis realizado hasta el momento refiere a las articulaciones explicitadas entre el campo artístico y la ESI. En este proceso, se identificó como emergente, entonces, la conformación de estereotipos en torno a la figura de lx artista. En una primera lectura puede interpretarse como conceptualización totalizadora un estereotipo de *rareza* que luego va recorriendo diversos sentidos. Cabe preguntarse entonces cómo impactan estos estereotipos de rareza en la formación de futurxs docentes de educación artística: ¿qué sentidos adopta esa rareza?, ¿cómo se evidencia este estereotipo en las aulas?, ¿qué se enseña cuando se sostiene la relación entre el campo artístico y la rareza?, ¿qué vidas son habilitadas y cuáles, clausuradas?, ¿qué mundos se abren y cuáles se inhabilitan? Pero, también, con la intención de transformar algunas formas establecidas de la educación artística, ¿cómo puede aportar la ESI a la deconstrucción de las epistemologías propias del campo disciplinar que producen esos estereotipos y a la transformación de las prácticas pedagógicas?

Metodología

El diseño de la investigación es flexible y, dada la excepcionalidad del fenómeno de estudio, está basado en un estudio *en caso* (Rockwell, 1985). El enfoque que se tomó fue cualitativo y abordó dos instancias. Una de análisis documental, en la que se trabajó con documentos vinculados a la autonomía universitaria y sus alcances en torno a las carreras de Profesorados Universitarios —tanto legislación nacional como acuerdos establecidos entre los órganos de coordinación universitarios—; relacionados con la ESI —ya sean normativas, ya materiales didácticos producidos a nivel nacional—; en torno a regulaciones sobre la formación docente —elaborados a nivel nacional en términos normativos y por los órganos de coordinación universitarios—; e institucionales atinentes a la modificación de los planes de estudio de la universidad y de la materia “ESI con perspectiva de género”. Otra instancia desarrolló entrevistas en profundidad, tres de las cuales, debido a la situación de pandemia global y consecuente cuarentena,

fueron realizadas de manera virtual. Se trabajó con un muestreo teórico e intencional, utilizando el criterio de saturación teórica. A lo largo de este proceso, se buscó que se encontrara representada la heterogeneidad de voces que caracteriza a la comunidad universitaria y el método de análisis se nutrió de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967). Esto significa que se buscó desarrollar un proceso espiralado de construcción y análisis de datos que llevara a la identificación de incidentes, la inferencia de categorías y la generación de teoría, a través del método comparativo constante.

Aquí se considerará el trabajo de campo llevado a cabo a través de las entrevistas. Una primera no estructurada, en profundidad, presencial y grupal, realizada a estudiantes y graduados recientes comprometidos en el proceso de modificación de los planes de estudio tuvo la finalidad de tener un primer acercamiento a los sucesos desarrollados. Luego se realizaron otras semiestructuradas en profundidad a las personas que al momento de la modificación de los planes de estudio se encontraban en los roles de: Rector de la universidad (presencial); Director del Área Transdepartamental de Formación Docente (presencial); Consejeros de Carrera del área vinculada a la formación docente; una representante de auxiliares y una de estudiantes, firmantes del acta de modificación de los planes de estudio (virtuales); Presidente de la Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Superior, representante de profesores (virtual). También se llevaron a cabo con esta modalidad entrevistas a dos graduadas de profesorado comprometidas en el proceso de modificación de los planes de estudio (virtual) y a dos docentes —la Profesora Adjunta y el Jefe de Trabajos Prácticos— de la materia “ESI con perspectiva de género” (presencial). Cabe destacar que la entrevista a la rectora y a los docentes de la materia, y la realizada a la consejera de carrera estudiantil y a las dos graduadas de profesorado fueron grupales a solicitud de los entrevistados mismos.

Estereotipos y pedagogías observadas en la formación docente universitaria

Un acercamiento al terreno de las artes que se manifestó en las entrevistas se vincula con la conformación de diversos estereotipos del ser artista. Erving Goffman refiere a la estereotipia como “el ‘recorte de nuestras expectativas normativas referentes a la conducta y el carácter’ (2006: 67) y explica que los intercambios sociales se apoyan en ciertas anticipaciones que las personas realizan de acuerdo con ciertos atributos observados, que actúan como expectativas normativas sobre cómo los sujetos debieran actuar, ser, en torno a esa identidad social virtual construida. Retomando la conceptualización de estereotipos en el campo artístico como algo que “se reitera y reproduce sin mayores transformaciones” (ibídem: 27). Daniel Belinche y Mariel Cifardo (2008) explican que “en tanto convención legalizada mediante el uso social, es indudable que buena parte de la comunicación cotidiana es factible gracias al empleo de formas preconfiguradas, facilitando en cierto modo la relación con el mundo y el diálogo con los demás”, pero alertan sobre “la atribución de connotaciones estáticas, generales y universalizables a elementos o configuraciones, en particular cuando son trasladadas al universo del arte en cualquiera de sus dimensiones” (ibídem).

Sobre estos lineamientos, puede observarse que en diversos momentos de las entrevistas surge la referencia al estereotipo de la artista rara, aunque esta rareza se manifiesta de diversas maneras. Por un lado, esta rareza es connotada en términos de diferencia. Así, una de las autoridades institucionales entrevistadas compartía:

Entonces aparecen los artistas y es como esa cosa “Bueno, los que no hacen nada” —esto va desapareciendo, por suerte—, pero es como los artistas o los que estudian artes no saben qué estudiar y qué sé yo... y *los que estudian artes somos los diferentes.*

Y en realidad todos somos diferentes, ¿no?, y cada uno tenemos nuestras historias, positivas y negativas, y esto yo lo fomento mucho, ¿no?

A la vez, se observa que el relato retoma un estereotipo que vincula la práctica artística al ocio, muy cercano a su interpretación más moderna. Al aproximarse la época renacentista, en la medida en que las *bellas artes* y los oficios artesanales iban separándose, y la educación artística comenzaba a ser aceptable para lxs miembrxs de las elites sociales, el arte comenzó a concebirse “como una actividad ociosa a la que sólo los ricos podían dedicarse” (Efland, 2002: 80). Sin embargo, también se evidencia una concepción de ocio más próxima a la Antigüedad, asociada más a la dispersión, en el sentido de “aquello que hacemos por la satisfacción intrínseca que produce, y en lo que podemos encontrar la mayor de las felicidades” (ibídem: 37). En esta línea lo manifiesta otra de las autoridades entrevistadas:

En las artes, al revés que en otras disciplinas, a veces hay prejuicios negativos, por ejemplo, tenés que salir del closet y hay una exigencia o una demanda de definición en relación a la sexualidad que me parece que también es una presión, es otra forma de presión. (...) Eso yo lo veo en las aulas, yo como docente no de ESI, la obligatoriedad de la identidad de género, entonces *si vos estás acá sos rara, raro o rare. Estudiar arte, eso ya es raro en la sociedad. ¿Quién va a elegir eso? O porque querés ser famoso o porque no quiere hacer nada, el prejuicio social es ese. En la radio me preguntaron, Aliberti: ¿Los artistas es verdad que están todo el día fumados, colgados de la palmera? “¿Y cómo tocan el violín, el piano, cómo actúan?”*, le contesté. (...) Porque *es un prejuicio espantoso... Y así los artistas mismos se autoperceben raros. Entonces en esa rareza aparece el género y en eso se tienen que definir y todo el tiempo se complican pensando si en realidad no son reprimidos, empiezan con eso en primer año. Algunas personas pueden encontrar ahí una liberación y otras se encuentran con otra presión, otra forma de estar presionadas o presionados. Tampoco me parece que tiene que ser lo contrario, la contracara de la libertad no puede ser otra forma de opresión, entonces me parece que en ese sentido ESI tiene un lugar fundamental*. También salió en el aula eso. En Artes para mí lo mejor es eso.

Una idea vinculada con el estereotipo de rareza que se manifiesta fuertemente en este relato refiere a una forma de ser, como *identidad* entre el ser artista y el ser rarx. A su vez, puede leerse cómo este estereotipo realiza un doble proceso: por un lado, desde su enunciación, como expectativa externa, fija la parte al todo (“son artistas, entonces son rarxs”); por otro, desde su incorporación, como expectativa interna, sostiene la fijación del todo a la parte en tanto precepto (“tengo que ser rarx porque soy artista”); y también cómo las maneras de transitar esa expectativa pueden resultar cómodas para algunxs e incómodas para otrxs. En todo caso, el problema estará en el estereotipo, en la imposibilidad de movilidad, flexibilidad, de esas fijaciones.

Interesa asimismo retomar de este relato otra idea sugerida de la rareza vinculada al género, a una manera de experimentar la sexualidad. En esta línea, al explicar cómo la categoría de “sexo” es desde sus inicios normativa, Judith Butler refiere que “la materialización de un sexo dado será esencial para la *regulación de las prácticas identificatorias* que procurarán persistentemente que el sujeto rechace la identificación con la abyección del sexo” (2002: 20), entendiendo la “abyección” como la acción de excluir que genera una diferencia amenazante para la integridad, una zona de inhabitabilidad. De este modo, el imperativo heterosexual habilita la identificación con un sexo al tiempo que excluye y repudia otras; esto es, en el acto de producir “los sujetos”, se produce “lo abyecto”. Pero, ¿cómo opera, entonces, este estereotipo de lx artista rarx en la regulación de las prácticas identificatorias de lxs estudiantes?, ¿cuáles son las rarezas que construye?, ¿qué genera la reiteración de este estereotipo a través del discurso educativo?, ¿cómo impacta en lxs estudiantes en tanto futurxs profesorxs de educación artística?

La rareza como clausura: de locxs y genixs

Refieren Belinche y Ciafardo que “en el siglo XVI, ya Giorgio Vasari, en sus célebres biografías, describe a los artistas de su tiempo: son extraños, fantasiosos, caprichosos, sucios, depresivos, melancólicos” (2008: 29). De este modo, se abre en la historia del arte, iniciando la Modernidad y de la mano de la fundación de las primeras academias de artes en Europa, un discurso sobre el ser artista que se sostendrá hasta nuestros días: la rareza vinculada al tormento, a la locura, a las enfermedades mentales o psicológicas (Belinche y Ciafardo, 2008). Así, desde los márgenes de la *normalidad* se crea lo que queda por fuera, la *anormalidad*, la *rareza*. Sobre estos discursos y sus reiteraciones, de lecturas posteriores surgiría un emplazamiento de lxs artistas dentro del *grupo de los anormales* (Foucault, 2000), “gran familia indefinida y confusa” que generó temor a inicios del siglo XIX, conformada en articulación con variadas instituciones de control y de mecanismos de vigilancia, a partir de las figuras del “monstruo humano”, el “incorregible” y el “onánista”. (Sea, quizás Van Gogh, la figura emblemática.) Foucault ubica en esta época una de las grandes invenciones de la sociedad burguesa, el poder disciplinario:

(...) Las disciplinas conllevarán un discurso que será el de la regla, no el de la regla jurídica derivada de la soberanía, sino el de la regla natural, es decir, el de la norma. Definirán un código que no será el de la ley sino el de la normalización, se referirán a un horizonte teórico que no serán, las construcciones del derecho, sino el campo de las ciencias humanas, y su jurisprudencia será la de un saber clínico. (1980: 151)

¿Cómo afecta ese poder disciplinario a la construcción del estereotipo “de lx artista locx”? ¿cómo se manifiesta la norma del discurso del campo artístico en las aulas y qué impactos generan en lxs estudiantes?, ¿serán estos estereotipos parte constitutiva de esas *anormalizaciones* del ser artista?, ¿cuáles pueden ser los aportes de la ESI para su desnaturalización? Comparte una de las graduadas entrevistadas:

Hay una división de estatus que es muy grande y la ESI viene a deconstruir muchas de esas cosas, estamos como rompiendo un montón de estructuras que no son solo universitarias, pero en el arte y dentro de la enseñanza del arte, *el maltrato es moneda corriente, de hecho, está esta idea del artista torturado que cuanto más torturado y más deprimido estés, mejor, o cuanto más loco estés mejor*. Venimos justo a discutir eso, que no tenés por qué enseñar con maltrato, que no es tolerable, que no podés romperle la hoja a un pibe porque el dibujo no te gusta. La ESI viene a romper con un montón de maltrato institucional, y me parece que el mayor rechazo que tenemos dentro de la facu es con disputar ese lugar de poder que habían tenido hasta ahora.

A la vez que este relato evidencia la permanencia del estereotipo de artista torturadx, deprimidx, locx, que Vasari erigía más de quinientos años atrás, pone en escena y en articulación con él un tipo de relación pedagógica que podría hipotetizarse como vinculada a la tendencia de educación artística más antigua de la formación especializada de artesanxs y artistas (Barragán Rodríguez, 1995). Por su parte, al reconstruir la historia de la educación artística en España, Araño Gisbert (1989) explica que si bien no se observan grandes transformaciones en el modelo didáctico de la enseñanza de las bellas artes y resulta complejo analizarlo a través de la lectura de los primeros textos que la regulan en el siglo XIX, allí se explicitan los sistemas de premios y recompensas para estudiantes notables, y de concesión de plazas profesoriales de las escuelas mismas y refiere que ese *organizadísimo sistema de galardones* “constituía la base de la organización disciplinaria de un sistema basado en el juicio crítico, personal” (1989: 14). Profundizando esta idea, el autor comparte que

(...) el modelo didáctico seguido por estos profesores es básicamente el “taller renacentista”, en el que la instrucción se centra en el trabajo del alumno sobre los modelos propuestos por el profesor y enteramente bajo la supervisión y correcciones

del maestro. Indudablemente siempre teniendo en cuenta que las decisiones que controlan las instrucciones dependen exclusivamente del profesor y que la complejidad del adiestramiento depende de la voluntad del mismo. En este modelo el principio de autoridad depende fundamentalmente de la elección de maestro realizada por el discípulo. Cuando no es elegido y aceptado el profesor, sino impuesto por el sistema, se pueden originar conflictos y tensiones en el momento de emitir juicios críticos sobre el trabajo del alumno. (1989: 15)

De este modo, puede hipotetizarse que esta modalidad centrada en la figura de lx docente/enseñante y de su voz en tanto máxima portadora de saber sostendría esta matriz didáctica del modelo vinculado al taller renacentista, que se aleja de orientaciones posteriores más centradas en la expresión, la creatividad y la subjetividad de lxs artistas que en la obra (Barragán Rodríguez, 1995; Aguirre Lora, 2009).

Ahora, bien; ya como legado de la Ilustración, emerge la noción de talento, tan vinculada al estereotipo del “artista genio” que se manifiesta también como un tipo de rareza, como una excepcionalidad *innata*. Compartía otra graduada reciente:

La ESI también viene a disputar el lugar de la academia, (...) esto de usar o no los textos de Susy Shock, porque no son académicos, hay un montón de otras formas de conocimiento, ya no es solo la universidad como el espacio donde hacerlo, donde construirlo, donde recibirlo, y eso también se rompe con la ESI, entonces es también disputarles un lugar de privilegio, es quitarles una forma de esta cuestión elitista de la universidad, si cualquier universidad es elitista, *la gente que hace arte somos más elitistas todavía*, porque para estudiar arte hay que tener un montón de cuestiones ya resueltas, decía un profesor cuando arranqué la carrera. La realidad es que la ESI viene a disputar eso, y nosotras, nosotres desde el centro de estudiantes también queremos disputar eso, quiénes pueden hacer arte, quiénes no, *la noción de talento nos parece una ridiculidad absoluta, nada, empieza quitando un montón de privilegios y cuestiones elitistas*, sobre todo en el ámbito universitario y artístico no se ponen en gracia.

Desde este relato puede considerarse inicialmente el elitismo que refiere sobre la educación artística muy vinculado a su reserva a “unos pocos dotados de privilegios o talentos especiales” (Efland, 2002: 15). Pero esta articulación entre talentos y privilegios invita también a retomar el análisis del ensayo de Linda Nochlin (2001) a partir de la pregunta “¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres?”. Allí propone que el concepto de genio esencializa la construcción histórica y circunstancial de lxs artistas, y ejemplifica esta reflexión a través del modelo de los *desnudos*, valorados artística, económica y socialmente, pero prohibidos para las mujeres durante el siglo XIX en las academias de arte. En sus palabras:

(...) parece probable que la respuesta del por qué no han existido grandes artistas mujeres no reside en la naturaleza del genio individual o en su falta, pero sí, en cambio, en las instituciones sociales previstas y en lo que ellas prohíben o fomentan en diversas clases o grupos de individuos. (2001: 28)

Entonces, como corolario de esta reiteración del estereotipo del artista *genio* las mujeres no han tenido lugar en la historia del gran arte y esto se manifiesta también en la educación que reciben lxs estudiantes. Rememoraba una graduada reciente:

Y aparte, yo insisto, ahora di la última materia, hice cuatro niveles de historia y no vi una sola artista mujer en cuatro, ni siquiera Frida Kahlo que es como lo más básico, vimos el período no hablamos nunca de una sola mina en cuatro niveles de historia. (...) Miento, en la última, vimos, sí, a Libertad Lamarque, como ejemplo de la artista. Que todo lo que le pasa [es] porque salió de la casa a ser artista, entonces la violan,

la cagan a palos, el marido no la quiere, el hijo la desprecia, la familia no la aguanta. (...) Fue la única mujer que recuerdo haber visto en cuatro niveles de historia y me parece terrorífico... (...) Que los demás departamentos empiecen a pedir perspectiva de género... poneme artistas mujeres en historia, te pido por favor...

Este relato, sin embargo, invita a profundizar las demandas y preguntar, junto con Griselda Pollock (2013), si el hecho de incorporar mujeres en la historia del arte implica crear una historia feminista del arte. A este respecto, la autora reflexiona que

(...) inicialmente se pensó en ellas en los términos definidos por los procedimientos y protocolos típicos de la historia del arte. (...) Pronto se hizo evidente que esa manera de pensar sería una camisa de fuerza que haría que nuestros estudios sobre artistas mujeres reprodujeran y aseguraran el estatus normativo de los artistas hombres y su arte, cuya superioridad permanecía sin ser cuestionada bajo el disfraz de las categorías de Arte y Artista. (2013: 20)

De este modo, Pollock invita a conmovir las bases mismas de la historia del arte, su matriz disciplinaria, las epistemologías subyacentes al campo artístico. No se trata en todo caso de invitar a las mujeres a un mundo previamente diseñado, sino de hacer tambalear los cimientos de ese mundo y construir nuevas realidades, nuevas verdades. Si la verdad es producida y tiene efectos reglamentados de poder, de lo que se trata es de hacer estallar los regímenes de verdad del campo artístico, es decir, “lo que cada época definirá como mecanismos, procedimientos e instancias que permitan distinguir los enunciados verdaderos de los falsos” (Da Cunha, 2015: 188).

Con la idea de situar la educación artística que estamos analizando, interesa aquí volver al relato anterior al precedente, en aquello referido al academicismo denunciado en los contenidos enseñados. Porque, también, la delimitación de qué voces son legítimas para expresarse y ser escuchadas, leídas, en el ámbito universitario compete a los regímenes de verdad construidos por las instituciones educativas y científicas.

La rareza como apertura: la disposición sobre la expresión

Otro de los sentidos de esa rareza vincula a lxs artistas con una cierta apertura particular, una mayor disposición, soltura, flexibilidad, descontractura. Así, una de las autoridades entrevistadas compartía:

Entré, dije voy a probar un año, el día que entré, lo que te decía ella antes, esa cuestión del diálogo y el encuentro, y *estar abiertos*. (...) porque los artistas, cuando son estudiantes, primero, no tienen todos esos prejuicios que yo tenía, y que tienen en Filo, donde están todos serios. Dicen: ‘Fernández, presente!’ [con voz monótona]. “Ya tienen la actitud, en Teatro dicen: ‘Fernández, ¡presente!’” (con voz despreocupada). “Ya ves que *están descontracturados, que tienen una cosa de permanente inocencia del devenir* , diría Nietzsche. *Están dispuestos a la vida, dispuestos a replantearse absolutamente todo* .

Algunos procesos de la evolución histórica del campo artístico de las artes visuales pueden acompañar el análisis de estos sentidos del ser artista. Por un lado, en el siglo XV la progresiva separación entre el trabajo manual de los gremios, más rigidizado, y el trabajo de artistas con cierta autonomía y contacto directo con lxs mecenas, empujó a lxs segundxs a desplegar nuevas destrezas que lxs posicionaran en el mercado (Aguirre Lora, 2009). Por otro, el cambio paradigmático ocurrido entre los siglos XVIII y XIX que desplaza la centralidad de la naturaleza y posiciona a la subjetividad, definido por la valoración de la expresión y la invención, cuyo momento cúlmine lo localiza Barragán Rodríguez (1995) entre fines del siglo XIX e inicio del XX: “El arte y el artista

se ubicarán, en adelante, en la región de la expresión de lo inefable y de la creatividad, cuyo impulso de romper con cánones establecidos los coloca en el terreno de la aventura del descubrimiento interior” (Aguirre Lora, 2009: 27).

Aunque insistente, esta fijación también presenta una tendencia a su relativización. Otra de las autoridades comparte:

O sea, esto es así; cada uno tiene una caracterización, pero en el fondo para el tema de cómo absorber lo de la educación sexual integral uno podría decir que están como más abiertos que otros, pero es relativo.

Sin embargo, resulta más interesante aun esta relación que se establece entre la apertura de lxs estudiantes de artes y la ESI. Más sorprendente resulta incluso si se retoma lo referido respecto a las figuras de las artistas, su escasa incorporación y las formas que adopta esta. ¿Cómo se manifiesta, entonces, esa relación enunciada?, ¿qué sentidos y materialidades adopta?, ¿cómo se entrelazan artes y ESI en esa apertura?

Uno de lxs docentes de *ESI con perspectiva de género* compartía:

Lo cierto es que si uno revisa quiénes han trabajado con ESI en las escuelas, más allá de la poca o mucha implementación, muchas veces salen de la modalidad artística. Hay un montón de trabajos de formas precarias que han intentado como transversalizar esto, *les ha resultado más sencillo transversalizarlo, quizás a partir de tocar un tema y trabajarlo en artística*, pero es esto, es la repercusión de cómo va, cómo se modifica o cómo se conmueven las aulas, instituciones educativas a partir del trabajo y a su inserción profesional.

Puede leerse en este relato la reafirmación de esta idea de que desde las artes es más probable el trabajo sobre la ESI, explicitando su modalidad transversal al campo artístico. Parece sostenerse el supuesto de que este abordaje resulta *más sencillo* al ser pensado en términos de identificación de un contenido de ESI y su despliegue artístico pero, ¿qué ocurriría al sobreponer a esta idea una reflexión sobre el campo artístico propiamente desde el enfoque de la ESI? En esta línea, Mirta Marina (2022) identifica algunos efectos de la transversalización de la ESI observados en su experiencia: “por un lado, el carácter de pedagogía crítica y contracultural que sustenta ha venido desarrollando [sic] hace que entonces interpele a cualquier disciplina, la encuadre en una tarea de deconstrucción, la problematice. (...) Desde sus ejes y puertas de entrada vemos resignificar formas tradicionales de enseñar las artes” (2022: 14).

Puede leerse aquí como uno de los alcances de la ESI sobre el campo artístico, un proceso cercano al que compartía Pollock y referíamos previamente: la propuesta de conmocionar los regímenes de verdad. Pero a su vez, Marina identifica los alcances de las artes sobre la ESI:

(...) comprobamos como [sic] la educación artística y las experiencias pedagógicas que se expresan en los distintos lenguajes pueden contribuir a hacer a la ESI más integral, (...) aporta aprendizajes de relevancia en la Educación Sexual Integral en tanto recupera y desarrolla la experiencia sensible y emocional de lxs estudiantes y posibilita el aprendizaje de los diversos lenguajes artísticos, así como la exploración y el ejercicio de diversas formas de expresión y comunicación de ideas, sentimientos, emociones y sensaciones. (p. 14)

En este sentido se dirige el relato compartido por una de las graduadas entrevistadas que refería que “*a través del arte los pibes tenemos un momento más de soltura*, que los pibes

también los abordamos de otra forma y los pibes hablan, cuentan, entonces dijimos en nuestra formación la ESI tiene que estar”. De este modo, el aula de educación artística parece cobrar el sentido de un espacio habilitado para la expresión. La apertura, entonces, aparece vinculada a la soltura, la distensión, la relajación, que aporta la posibilidad de expresarse, de exteriorizar, de crear. Puede hipotetizarse que esta concepción del aula de educación artística estaría asociada a la matriz didáctica desplegada para el desarrollo de la expresión, la creatividad y la personalidad del individuo (Barragán Rodríguez, 1995), que tuvo lugar de la mano de la Escuela Nueva y en la Argentina dio en llamarse movimiento de la libre expresión, ya en épocas de masificación de la educación común. Esta corriente que proponía partir del interés propio de lx estudiante vinculando la producción artística con el desarrollo espontáneo, también instalaba la idea del espacio de educación artística en relación con la manifestación de aspectos emocionales y un rol docente más vinculado a facilitar que a enseñar, distanciando el conocimiento de la expresión (Spravkin, 2002). De este modo, la educación propiamente artística pasó a constituirse en una instancia vulnerabilizada tanto desde el frente pedagógico como desde el cultural, en la medida en que, consideradas un privilegio, “las artes quedaron apartadas del reino de las necesidades” (Efland, 2002: 16).

Algunas pistas

El recorrido realizado buscó reconstruir algunos aspectos de la formación docente universitaria en artes, del campo artístico específico y sus potencialidades de articulación con el enfoque de la ESI. De este modo, por un lado, se identificó la emergencia de un estereotipo en el campo artístico que intenta generar identidad entre el ser artista y el ser rax. Por su parte, un análisis más profundo permitió reconocer diferentes modalidades de expresión de esa rareza. Por un lado, en tanto diferencia o identidad, como diversas maneras de relacionarse con el ocio y con la sexualidad. Por otro, en sus modalidades más tradicionales, esa rareza se expresa como locura o genialidad, como disposición y expresividad.

A su vez, estas concepciones del ser artista ponen de manifiesto diversas matrices de la educación artística en tanto tradiciones entendidas como “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*” (Davini, 1995: 20). Por un lado, una tradición más centrada en lx docente como fuente de autoridad epistémica, que podría asociarse a la formación de artistas específicamente; por otro, una focalizada en lx estudiante como sujetx de expresión, que podría vincularse con el movimiento de la libre expresión, ya en la formación artística en el marco de la educación común —aunque cabe destacar la centralidad otorgada a los estudios en artes visuales para estas interpretaciones—.

Finalmente, estos estereotipos y estas tradiciones operarían de diversas maneras en sus articulaciones con la ESI. Por un lado, obturando su despliegue, en la medida en que no problematizan ni las relaciones de poder que establecen jerarquías entre la normalidad y la anormalidad, y entre los géneros, ni las relaciones pedagógicas. Por otro, habilitando su implementación, a través de la disposición de los cuerpos al abordaje de sus contenidos y de espacios para la expansión de las voces y de la expresión.

Sin embargo, una vuelta de tuerca a esta inicial lectura más lineal permite realizar algunas otras interpretaciones. Desde el enfoque que propone la ESI hay una búsqueda por conmocionar las fijaciones que delinear los estereotipos. En este sentido, cualesquiera de los recortes de nuestras expectativas referidos a una identidad del ser artista *universal* actuará obturando el despliegue de las identidades posibles de lxs sujetxs reales. Y esto

es así más allá de lo aciaga o romanizada que sea esa expectativa. Otra cuestión a destacar refiere a la especificidad y revalorización de la formación artística y de todos sus *lenguajes*. Como mencionamos previamente, la formación artística fue vulnerabilizada tanto desde el discurso cultural como desde el pedagógico, al no ser considerada una necesidad y apartar de la centralidad la formación en el campo artístico propiamente en pos de la habilitación de la expresión. Retomar esta centralidad involucra también dar valor epistémico a las áreas y sus diversos lenguajes en tanto conocimientos que abordan las relaciones con lo sensible. Desde el enfoque que propone la ESI hay una búsqueda por conmovir las epistemologías subyacentes a las disciplinas, sus maneras de hacer y legitimar el conocimiento y los paradigmas científicos androcéntricos.

Entonces, si puede reconocerse dentro del campo artístico la posibilidad de potenciar diversas maneras de expresión, también se puede colaborar para reconocer sus nudos más duros de ataduras patriarcales, que, en las voces de las entrevistadas, se manifestaron como ausencia de artistas mujeres en la formación en historia del arte o de las voces de las sexualidades disidentes en la formación académica o como relaciones pedagógicas que violentan, pero que pueden desplegarse de infinidad de formas. En el ámbito educativo, puede identificarse un abanico de otras formas de discriminación en el campo de la historia y la crítica de artes, tal y como recopila Joanna Russ (2018) en relación con la literatura, por ejemplo, o la naturalización de la división sexual del trabajo en y dentro de los diversos lenguajes, de categorías artísticas (voces femeninas y masculinas, antes que registros, por ejemplo) y roles sexualizados (pasos para varones y para mujeres en las danzas) o la centralidad otorgada a las artes visuales, entre otras cuestiones. Estas reiteraciones en los espacios pedagógicos ponen coto al *campo de las experiencias posibles* (Da Cunha, 2015) y de las subjetividades de lxs estudiantes de los profesorados, repercutiendo en sus futurxs estudiantes. A su vez, el enfoque de la ESI invita a revisar desde las pedagogías feministas las formas que adopta la enseñanza, las prácticas y relaciones pedagógicas mismas, en la medida en que a través de ellas también se educa. En todo caso, las articulaciones entre artes, ESI y pedagogía pueden ser pensadas desde las potencialidades políticas y transformadoras que ellas poseen.

Referencias bibliográficas

- » Aguilar Ródenas, C. (2013). Género y formación crítica del profesorado: una tarea urgente y pendiente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 27 (3): 177-183.
- » Aguirre Lora, M. E. (2009). Los senderos del arte, la formación y la educación artística. Notas para un deslinde. *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21 (55): 15-29.
- » Agulleiro, M.; Gómez, J. L. y González, F. (3-5/08/2022). Salir de closet del aula: nuevas coordenadas y líneas estratégicas respecto de la implementación transversal de la ESI en la formación docente. *V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior, Diálogo Abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas*. Mendoza, Argentina.
- » Almada, G. M. (2012). Algunas consideraciones sobre la conformación del curriculum de profesorado para pensar una educación física no sexista. En Prati, M. *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*. La Plata, FHCE, diciembre.
- » Ambrosini, N. y Ripari, S. (2018). Un nuevo corpus en el repertorio escénico como resultado de la implementación de la Educación Sexual Integral: La experiencia desde una de-construcción múltiple en el Instituto Superior Provincial de Danzas Isabel Taboga de Rosario. Ponencia llevada en las *X Jornadas de Sociología*. La Plata, UNLP, diciembre.
- » Araño Gisbert, J. C. (1989). La enseñanza de las Bellas Artes como forma de ideología cultural. *Arte. Individuo y Sociedad* (2): 9-30.
- » Arcos G. E.; Molina, I.; Trumper, R. E.; Larrañaga, L.; del Río, M. I.; Tomic, P.; Guerra, D.; Uarac, M. y Szmulewicz, P. (2006). Estudio de perspectiva de género en estudiantes y docentes de la Universidad Austral de Chile. *Estudios Pedagógicos XXXII* (2): 27-45.
- » Arnés, L. y Palacios, J. (coords.) (2020). Dossier de enseñanza. Educación Sexual Integral. *Revista Exlibris* (9): 129-179, marzo.
- » Bach, A. M. (ed.) (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Baez, 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. *Revista Exlibris* (9): 144-155.
- » Baez, J. y Fainsod, P. (2016). Nuevas leyes, nuevos desafíos. La educación sexual en clave territorial. *Redes de extensión* (2): 15-26.
- » Barragán Rodríguez, J. M. (1995). Para comprender la Educación Artística en el marco de una fundamentación crítica de la educación y el currículum. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (24): 39-63.
- » Belinche, D. y Ciafardo, M. (2008). Los estereotipos en el arte. Un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis. *Revista de Arte y Diseño La Puerta FBA* (3): 27-38.
- » Blanco, R. (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

- » Blanco, R. y Spataro, C. (2019). Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. *Nómadas*: 173-189.
- » Blazquez Graf, N.; Bustos Romero, O. y Fernández Rius, L. (2013). Académicas directoras: del techo de cristal hacia el laberinto del poder. En Ruiz, M. N. (coord.). *América Latina en la crisis global. Problemas y Desafíos*, pp. 51-66. México, Fonter Abierta.
- » Bonimo, G.; Codecido, M. A. y Ulloa, S. E. (2019). Caminos para la deconstrucción: la ESI y la literatura en la formación docente. En Baez, J. y Sardi, V. (comps.). *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- » Buquet Corleto, A. G. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII: 211-225.
- » Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. México, Paidós.
- » Cirigliano, C. (2014). Cuerpos, género y sexualidades en juego. Significaciones que se producen en el espacio de formación en educación sexual integral (ESI) en las estudiantes del Instituto de Formación Docente de El Bolsón-Río Negro. *I Jornadas de Género y Diversidad Sexual (GEDIS)*. La Plata, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
- » Correbo, M. N. (2019). Los cuerpos que no de la historia del arte. O cuando aprendemos sólo el relato cisheteronormado. *Octante* (4): 1-8.
- » Da Cunha, M. (2015). El currículum como speculum. En Bach, A. M. *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, Miño y Dávila/UNSAM edita.
- » Davini, M. C. (1995). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires, Paidós.
- » Efland, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona, Paidós.
- » Faur, E. (2020). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, (25): 227-234. Disponible en: <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- » Flores Hernández, A. y Espejel Rodríguez, A. (2015). El sexismo como una práctica de violencia. *Revista de educación social* (21): 128-142.
- » Foucault, M. (2000). *Microfísica del poder*. Madrid, La piqueta.
- » Giunta, A. (2018). *Feminismo y arte latinoamericano*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- » Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago, Aldine.
- » Goffman, E. (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires, Amorrortu.
- » Gutiérrez, M. L. (2015). Entre las intervenciones feministas y el arte de las mujeres. Aportes, rupturas y derivas contemporáneas de los cruces entre arte y feminismos. *Asparkía* 27: 65-78.
- » López Morales, E. (2019). El género y su gran diversidad en la formación inicial del instructor de arte. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, s/p.
- » Malnis Lauro, S. A. (2018). Límites y desafíos de la universalidad de la ESI. *Actas de las VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación*. IICE-FFyL-UBA, noviembre.

- » -----, (2021). La formación docente universitaria en artes y la ESI. *Actas del VIII Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, Sexualidades y Relaciones de Género y II Jornadas Educación, Género y Sexualidades. Trans-formando los saberes desde la experiencia*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires/Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.
- » Maya Rodríguez, J. M. y Castillo Ochoa, E. (2011). Transversalidad de perspectiva de género en la Universidad de Sonora: normatividad y percepción de los alumnos sobre procesos de sensibilización e institucionalización. Una propuesta de innovación educativa. *Revista Jurídica del Departamento de Derecho Academia de Derecho Administrativo*, Tercera Época, Vol. 1 (4): 1-14.
- » Marina, M. (2022). Prólogo. En Dapuez, M. *Artes y ESI. Experiencias y reflexiones*. Córdoba, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Córdoba.
- » Montes-de-Oca-O'Reilly, A. (2019). Dificultades para la Transversalización de la Perspectiva de Género en una Institución de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3 (1): 105-125.
- » Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.
- » -----, (coord.). (2016). *Educación sexual integral con perspectiva de género*. Santa Fe, Homo Sapiens.
- » -----, (2018). Las universidades públicas como territorio del patriarcado. *Política universitaria* (5): 32-43.
- » Morgade, G. y Fainsod, P. (2016). Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente. *Revista IICE* (38): 39-62.
- » -----, (2018). La Educación Sexual Integral en la formación docente. Un proyecto en construcción. *Voces en Fénix* (75): 66-75.
- » Nochlin, L. (2001). ¿Por qué no han existido grandes artistas mujeres? En Cordero Reiman, K. y Sáenz, I. (comps.). *Crítica feminista en la teoría e historia del arte*. Universidad Iberoamericana (Cdmx), Programa Universitario de Estudios de Género de la Unam, Conaculta-Fonca, Curare.
- » Ockier, M. C. (2017). Concientizando en género. Reflexiones en torno a una experiencia realizada entre el estudiantado femenino de un instituto terciario. En Bach, A. M. (ed.). *Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Ordorika, I. (2015). Equidad de género en la Educación Superior. *Revista de educación superior*, vol. 44 (174): 7-17.
- » Pagura, M. F. y Blesio, M. M. (2014). La Perspectiva de Género en la formación del profesorado universitario. Ponencia presentada en el *I Encuentro Internacional de Educación*. UNiCen, Provincia de Buenos Aires.
- » Peralta, S. (2013). Educación sexual y feminismos en la Universidad Nacional del Litoral (2001-2011). Ponencia presentada en el *II Coloquio Internacional: Saberes contemporáneos desde la diversidad sexual: teoría, crítica, praxis*. Rosario, UNR.
- » Pilas, J. y Peralta, L. (2019). Educación Sexual Integral. Implementación, tensiones y desafíos. *Plurentes. Artes y Letras* (10), s/p.
- » Pintus, A. M. B. (2012). Género y educación formal: representaciones de género en la formación docente inicial. Tesis de Maestría no publicada. PRIGEPP-FLACSO.
- » Pollock, G. (2013). *Visión y diferencia. Feminismo, feminidad e historias del arte*. Buenos Aires, Fiordo.

- » Ramallo, F.; Gómez, J. A. y Porta, P. (2018). Pedagogías queer y polifonías del sur: transgresiones y afecciones en la educación en el profesorado. *Revista de Ciências Humanas*, vol. 52: 1-14. Florianópolis.
- » Rebollo, M. Á. (2013). La innovación educativa con perspectiva de género. Retos y desafíos para el profesorado. Editorial. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 17 (1): 3-8.
- » Rockwell, E. (1985). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Dialogando* (8), s/p.
- » Rojo, P. y Jardón, V. (comps.) (s/f). *Los enfoques de género en las Universidades*. Rosario, AUGM.
- » Russ, J. (2018). *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Sevilla, Barret y Dos Bigotes.
- » Sardi, V. (2017). Prácticas en terreno/prácticas generizadas en la formación docente en Letras. En *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela*. Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- » Sardi, V. y Andino, F. (2018). Mediaciones generizadas en la formación docente en Letras. *Revista de Educación Contextos Educativos* (21): 83-97.
- » Spravkin, M. (2002). Enseñar plástica en la escuela: conceptos, supuestos y cuestiones. En Akoschky, J.; Brandt, E.; Calvo, M. y Chapato, M. E. *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós.
- » Tejero Coni, G. (2017). Historia de una lucha: la Educación Sexual Integral (ESI) y la formación docente. En Bach, A. M. (ed.). *Género y docencia. Reflexiones, experiencias y un testimonio*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- » Villalba Sánchez, A. (2014). La perspectiva de género en la docencia universitaria: el derecho del trabajo. *RIDHyC*, (1): 37-47.

Soledad Agostina Malnis Lauro

Doctoranda en Educación. Maestranda en Pedagogías Críticas y Problemáticas Socioeducativas y Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Becaria doctoral, Universidad de Buenos Aires. Docente de Investigación y Estadística de la Educación II/Investigación Educativa II, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. ORCID: 0000-0002-4634-6918. Argentina.
malnis.soledad@gmail.com

