

# 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

*ESI WITH CAPITAL LETTERS? A JOURNEY AROUND THE CURRICULA'S  
OF LITERATURE PROFESSORS FROM BUENOS AIRES CITY*

Jesica Baez  
CONICET  
Universidad de Buenos Aires  
[baez.jesica@gmail.com](mailto:baez.jesica@gmail.com)

## ∞ RESUMEN

### ∞ PALABRAS CLAVE

Profesorado  
Lengua y literatura  
Educación sexual  
integral  
Plan de estudio

*¿Qué contenidos curriculares vinculados a la educación sexual son parte de la formación de los/as profesores/as de Letras? Esta pregunta guía una serie de reflexiones que comparto en este artículo y que, a su vez, son parte de los resultados del proyecto UBACyT “Pedagogía, sexualidades y currícula en la formación de profesores/as. Del mapa general al caso de las Letras”. Especialmente me interesa indagar cómo los planes de estudios de las carreras de Letras incluyen o no temáticas relativas a la educación sexual. Tomando como punto de partida que “toda educación es sexual”, en este artículo analizaré las características que asume la educación sexual en la carrera de Letras a partir del plan de estudios y programas de asignaturas. Especialmente me interesa indagar cómo las propuestas formativas dialogan con el marco normativo de la educación sexual integral de la ley 26.150.*

## ∞ ABSTRACT

### ∞ KEYWORDS

Professor training  
Language and  
Literature  
Comprehensive sex  
education  
Curriculas

*Which are the contents regarding comprehensive sex education part of Literature professors training? This question guides a series of reflections that are, at the same time, part of the results from the UBACyT project "Pedagogy, sexualities and curricula in the training of the professors. From the general map to the case of Literature". I especially want to inquire in which way undergraduate studies, specializing in Literature, include issues related to sex education. I will analyze the characteristics that this education assumes in the career of Literature from reading the curriculum and the distinctive programs. I am especially interested in asking how the formative proposals dialogue with the normative framework of the law 26,150.*



---

Recibido: 05/12/2019

Aceptado: 15/01/2020

## Entre las letras y las educaciones sexuales: debates contemporáneos de la formación de profesores/as

La inclusión de la dimensión sexual y de género en la agenda de la política educativa ha sido un proceso complejo de batallas, negociaciones y disputas entre distintos actores sociales en pugna. Un sujeto central en estos debates son los movimientos de mujeres, feministas y de disidencia sexual que apuntaron a la ampliación de los horizontes de justicia de género y a resituar la “ciudadanía sexual” como eje central (Brown 2007, Baez 2015 y 2017). La entrada de estos temas y enfoques a la discusión pública se encuentra fuertemente asociada con el sostenido trabajo de estas organizaciones que —a veces en disputa y otras en consolidación (Maffia 2002)— se han dedicado a instalar en el debate público sus reclamos y a acceder a instancias políticas, en ocasiones a través de la ocupación de cargos legislativos y/o ejecutivos.

Al situar este recorrido en Argentina, se advierten algunos hitos desde los cuales anclar la problemática. Un punto en ese camino se visualiza en 1991 con el comienzo en el Ministerio de Educación del “Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer”,<sup>1</sup> que tenía por fin incorporar todas las recomendaciones de la CEDAW.<sup>2</sup> El Programa logró incluir en los Contenidos Básicos Comunes<sup>3</sup> una mención a la categoría “género” en todas las áreas curriculares. También se introdujeron algunas modificaciones puntuales; en particular, en “Formación ética y ciudadana”, tendiendo por ejemplo a que se hablase de “grupos familiares” en lugar de “la familia”, mencionando a “varones y mujeres” (e introduciendo ya una cuña en la cuestión del pretendido genérico “hombre”) y abonando a una mirada sobre la “persona” en la que pudiese pensarse la trascendencia desde una perspectiva laica y política. Sin embargo, en el marco de la participación del país en la IV Conferencia de la Mujer realizada en Beijing en 1995 se produjo un fuerte quiebre. La representación argentina en la conferencia no suscribió a la Plataforma del evento que motorizaba acciones a favor de eliminar los “obstáculos para el adelanto de las mujeres” e inmediatamente eso trajo consecuencias que se formalizaron en la eliminación de todas las menciones incluidas en los contenidos escolares.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> El PRIOM contó con la coordinación general de Gloria Bonder y la coordinación operativa de Graciela Morgade.

<sup>2</sup> CEDAW, sigla en inglés para identificar a la: Convención sobre la Eliminación de toda forma de Discriminación contra la Mujer aprobada por Naciones Unidas en 1979 y ratificada por 189 países, el 97.9% de los existentes, entre ellos Argentina, que la ratificó el 15 de julio de 1985 y la dotó de jerarquía constitucional con la reforma a la Carta Magna en 1994.

<sup>3</sup> Contenidos Básicos Comunes: conjunto de contenidos escolares establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de carácter obligatorio para todas las jurisdicciones del país.

<sup>4</sup> Así como también la renuncia de coordinadoras y especialistas.

---

En el territorio de la Ciudad de Buenos Aires, otra marca que configuró el cruce entre formulación de políticas públicas y la agenda de género/sexualidades se inauguró con la Ley Nro. 474 en el año 2000. La Legislatura sanciona con fuerza de ley el Plan de igualdad real de oportunidades y de trato entre mujeres y varones. Entre las áreas que incluyó la puesta en marcha del plan, el sector educación ocupó un lugar significativo que construyó condiciones, entre otras cuestiones, para habilitar el debate en torno a la ley de educación sexual en la jurisdicción.

Finalmente, a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (Ley Nro. 26.150) y la posterior puesta en marcha del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, a nivel nacional y en ensamble con la producción provincial,<sup>5</sup> distintos niveles del sistema educativo comenzaron a ser interpelados sobre una trama donde la educación sexual permea la cotidianidad de las aulas. Pero ¿qué sucede en las aulas de formación de profesores y profesoras? Y más específicamente, ¿qué sucede en las aulas de formación de Letras? ¿Están mediadas por los contenidos que la ley propone?

El texto de la ley es claro en la delimitación de quiénes deben recibir formación en educación sexual integral: “desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria”. Sin embargo, la precisión del texto irrumpe de manera muy compleja en el aula de la educación superior. Especialmente me interesa enfocar la mirada sobre el aula universitaria dado que la incorporación de estos temas tiene características muy heterogéneas y la compatibilización con la ley se encuentra en discusión.

Mientras que el alcance de la ley en la formación de profesores/as en Letras perteneciente a los institutos de educación superior públicos de la Ciudad de Buenos Aires resolvió con la incorporación dentro de sus planes de estudio de un espacio de Seminario de Educación Sexual Integral de carácter obligatorio durante un cuatrimestre con una carga horaria de dos horas cátedra,<sup>6</sup> la formación universitaria aún transita debates y recorridos dispares.

En este contexto cabe abrir la pregunta sobre las universidades ¿deben atender a esta ley? ¿La autonomía universitaria es un impedimento para avanzar sobre ello? ¿Qué responsabilidad social tiene la universidad frente a estas temáticas? A su vez, situar estas inquietudes en el terreno universitario renueva viejas preguntas sobre los propios idearios, expectativas e imaginarios de la universidad sobre la formación de profesores y profesoras: ¿se reconoce la formación de profesores/as como parte del perfil de sus egresados/as (más allá de aquello que se estipula formalmente)? En un artículo anterior (Morgade *et al* 2018) reflexionaba junto a otras colegas en torno a la Universidad de Buenos Aires y sobre hasta qué punto la propia comunidad universitaria se hace cargo de la función formadora que le compete. El proceso de enseñar y aprender no solo es sexual sino también tiene un carácter sexuado. El acto de educar implica, de forma explícita o velada, un proceso de producción, transmisión y negociación de sentidos y saberes respecto a la

---

<sup>5</sup> El debate en torno a la educación sexual aconteció temporalmente primero en la Ciudad de Buenos Aires. Durante cinco años se suscitaban diversos proyectos para la discusión en esta jurisdicción. En 2006 durante el mes de octubre se sanciona la ley Nro 26.150 de Educación Sexual Integral a nivel nacional, una semana más tarde se vota la ley Nro. 2.110 de Educación Sexual Integral para la Ciudad de Buenos Aires. En buena medida, la ley nacional es heredera de los debates que acontecieron en la Ciudad de Buenos Aires. Para mayor profundización se recomienda consultar la tesis de doctorado de Luciana Lavigne (2015).

<sup>6</sup> Con esta afirmación no queremos negar los debates en torno a la implementación en los institutos superiores que distintos colectivos promueven a favor de una inclusión “más efectiva”, “más justa”. El señalamiento intenta destacar las posibilidades de enunciación que tienen las carreras en Letras cuando en el plan contempla una asignatura específica de aquellas carreras que aún no lo tienen (ni en esa modalidad, ni en otra).

---

sexualidad y las relaciones de género, así como también se evidencia la dimensión sexuada de los sujetos en tanto: deseantes, actuantes y pensantes. Enseñar implica compartir versiones de mundo en las que relaciones de género son parte (Morgade 2011). El aula universitaria no escapa a ello. De una u otra manera, cada asignatura de los planes de estudio, los vínculos entre docentes y estudiantes, las formas que adoptan las instituciones enseñan diversas versiones de educación sexual. La educación sexual en la formación de profesores/as en la universidad se emplaza sobre un terreno en que conviven dos sustratos: por un lado, persiste la formación academicista, libresca y enciclopédica con fuertes sesgos sexistas y heteronormativos en su construcción disciplinar, y donde, además, se privilegian las licenciaturas por sobre la titulación de profesor/a; y, por otra parte, se ancla en un repertorio pedagógico donde han calado durante décadas los modelos de la prevención bio-médica y moralistas (Morgade y Fainsod 2015). En esta dirección, resituar la pregunta respecto de qué implica abordar educación sexual obliga –también– a habilitar la reflexión en relación con los contenidos que allí se quiere alojar.

Desde una pedagogía feminista,<sup>7</sup> esta inclusión convoca necesariamente a repensar la crítica epistemológica de género a los nudos sexistas, misóginos y androcéntricos de la disciplina. Mover o conmover el propio campo no responde linealmente a “recetas mágicas” de cómo sí llevar adelante su integración: ¿se trata de renovar el canon literario a favor de textos que incluyan los derechos sexuales, las desigualdades de género, entre otros? ¿Se trata de incluir autoras mujeres? ¿Se trata de cambiar la normativa gramatical? En cambio, se trata de minar de interrogantes la solidez académica en aras de problematizar sus voces, sus relatos y con ello sus posiciones de categorías que lo estructuran.

En este camino distintas autoras/es han tomado la reflexión. Hace más de treinta años en Manhattan (Nueva York)<sup>8</sup>, Joanna Russ publicaba “Cómo acabar con la escritura de las mujeres” (2018). En el correr de las páginas, la autora perfila once estrategias del campo literario para “ignorar, condenar o minimizar” el trabajo de las mujeres que escriben. En el conjunto la autora destaca distintas operaciones desde aquellas más evidentes como las prohibiciones explícitas a otras más sutiles y naturalizadas tales como negar la autoría, sostener dobles estándares para evaluar los contenidos, aislar y minimizar logros, entre otros. Con ironía y audacia, la autora invita a revisar la grilla disciplinar desde una hipótesis central: la posición des-jerarquizada y desigual que ocupan las mujeres allí. Aun con elementos disruptivos que el ejercicio trae consigo, la propuesta se ancla por un lado en una mirada binaria: varones y mujeres y, por otra parte, la sola denuncia de falta de mujeres no puede interpretarse linealmente en relación con los sesgos de género que el campo sostiene. Desde un recorrido diferente, Gloria Anzaldúa en la misma década advierte:

¿Quién nos dio el permiso de realizar el acto de escribir? ¿Por qué será que el escribir se siente tan innatural para mí? Hago cualquier cosa para posponerlo – vaciar la basura, contestar el teléfono. La voz vuelve a recurrir en mí: ¿Quién soy yo, una pobre Chicanita del campo, que piensa que puede escribir? ¿Cómo aún me atrevo a considerar hacerme escritora mientras me agachaba sobre las siembras de tomates, encorvada, encorvada bajo el sol caliente, manos ensanchadas y callosas, no apropiadas para sostener la pluma, embrutecida como animal estupefacto por el calor? Qué difícil es

---

<sup>7</sup> Se recupera la definición de “pedagogía feminista” de “El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista. una propuesta” de Luz Maceira Ochoa (2008).

<sup>8</sup> El libro es publicado en su idioma original en 1983, reeditado por primera vez en español en 2018.

---

---

para nosotras pensar que podemos ser escritoras, y más aún sentir y creer que podemos hacerlo. ¿Qué tenemos para contribuir, para dar? (1988: 219).

En “Hablar en lenguas: una carta a escritoras tercermundistas” (Anzaldúa 1988), esta autora despliega sus interrogantes desde su experiencia situada: mujer, mexicana, chicana que vive en *Queens*. La interseccionalidad de su posición inscribe la pregunta al campo literario en particular y a la disciplina en general en una nueva textura: ¿qué sucede con las letras y las mujeres del tercer mundo? ¿Las mujeres negras? ¿Las mujeres lesbianas?

El conjunto de estos interrogantes configura un terreno fértil para situar los debates contemporáneos en torno a la educación sexual y la integralidad propuesta por la ley (y su respectivo programa). Valeria Sardi y su equipo advierten en su trabajo:

¿cómo actúa el género en la enseñanza de nuestra disciplina?, ¿cómo da significado a la producción, organización, jerarquización, percepción y apropiación de los saberes lingüísticos-literarios?, ¿cómo circula, para quién y de qué manera se presenta el conocimiento teórico literario y lingüístico atravesado por el género y las sexualidades? (2017: 11).

En estas coordenadas epistemológicas se inscribe el proyecto de investigación del que actualmente soy parte en el Instituto de Investigación de Ciencias de la Educación de la FFyL de la UBA (“Pedagogía, sexualidades y currícula en la formación de profesores/as. Del mapa general al caso de las Letras”).<sup>9</sup> Este proyecto propone mediante la investigación-acción<sup>10</sup> mapear las características de la formación actual y la producción de contenidos que se enclaven en esta problemática. En el conjunto de dispositivos de indagación, en este artículo compartiré los análisis de: una encuesta realizada a estudiantes y los programas que conforman el ciclo obligatorio y optativo del ciclo general de una carrera de Letras. La encuesta se organiza a partir de tres ejes centrales: la formación recibida de manera explícita en temas vinculados a la ESI en asignaturas de la carrera, la formación implícita (charlas, emergentes que fueron tratados aunque no estuvieran en el programa de la asignatura) y valoración de la formación. Este instrumento se aplicó a 35 estudiantes avanzados de la carrera de profesorado de Letras en una universidad pública emplazada en la Ciudad de Buenos Aires. En el caso del análisis del plan de estudios, se tomaron veintitrés

---

<sup>9</sup> Este proyecto de investigación parte de problematizar la inclusión de la educación sexual en el sistema educativo, en particular la escuela secundaria y la necesidad de formación de sus profesores y profesoras en el campo de las Letras. Esta tarea se enmarca en primer lugar en la indagación respecto de los actuales trayectos formativos que recorren los y las estudiantes de profesorado y en las instancias de formación posteriores. En segundo lugar, se focalizará en las propuestas del campo de las Letras. El dispositivo de indagación se enmarca dentro de la investigación-acción. Nombre del proyecto: Pedagogía, sexualidades y currículum en la formación de profesores/as. Del mapa general al caso de las Letras. Integrantes: Jesica Baez (directora), Catalina González del Cerro, Soledad Malnis, Andrés Malizia, Sol Bustamente y Natasha Zaiad.

<sup>10</sup> El enfoque metodológico de esta investigación pretende producir conocimientos de situaciones y procesos en profundidad desde una indagación participativa donde el proceso sea mediado por un colectivo formado entre este equipo de investigación y docentes-investigadores/as. Se procura entonces, una participación real de la población involucrada (Achilli 2000, Batallan 1999, Sirvent y Rigal 2012). Se nutre, a su vez, de la tradición originada en la “grounded theory” y de los aportes de la etnografía escolar (Rockwell 1996). En este sentido, se apunta a desplegar teórica y empíricamente el problema de investigación, tendiendo reconstruir la perspectiva de los actores sociales procurando ampliar su inteligibilidad en tensión con los procesos histórico-culturales más amplios.

---

---

programas de la misma casa de estudios de quienes realizaron la encuesta. La extensión de la muestra no es representativa estadísticamente, sin embargo, los datos sistematizados permiten reconstruir un conjunto de lecturas para explorar anticipaciones y continuar construyendo líneas de interpretación.

## **La educación sexual desde la mirada de los/as profesores/as en formación en Letras**

Desde las voces de los y las estudiantes que fueron parte de la encuesta se distinguen tres tensiones en torno a la educación sexual en la formación que brinda el profesorado. La primera dimensión que se advierte es entre la demanda de formación y la delimitación de contenidos que se deberían incluir, la segunda cuestión que emerge es las características que asume la formación en la temática que lejos de constituir un recorrido sistematizado es más bien una secuencia fragmentada entre voluntades docentes marginales. Y, finalmente, aparecen algunas tensiones en torno a cómo se imaginan trabajando estas temáticas en tanto futuros/as docentes.

Los/as estudiantes del profesorado de Letras coinciden en la necesidad de tener una formación en Educación Sexual dentro del recorrido de la propuesta de la carrera universitaria: dos tercios de los/as 35 encuestados/as indican que no considera suficiente la formación que ha tenido. Sin embargo, este primer señalamiento se complejiza al analizar cuáles son las vacancias sentidas. Muy pocos/as estudiantes nombran contenidos sobre los que se debería profundizar en su recorrido. De alguna manera podríamos sintetizar una primera tensión de la encuesta en la siguiente expresión: “Necesito formación en educación sexual pero no sé muy bien cómo debería ser esa formación”. Entre los muy pocos enunciados al respecto se advierte como vacancias las enfermedades de transmisión sexual, identidad de género, colectivo lésbico, representaciones literarias que abordan la sexualidad. Los temas cubren un amplio abanico en el que persisten contenidos vinculados al modelo bio-médico hegemónico y también aparecen palabras que irrumpen con las configuraciones tradicionales. A su vez, la “no respuesta” abre un conjunto de interrogantes en torno a qué implica incluir en la formación universitaria específica en Lengua y Literatura contenidos de la ESI. Esto nos convoca a un segundo nudo de sentidos que se despliega entre los/as encuestados/as en torno a su experiencia universitaria. ¿Qué contenidos vinculados a las sexualidades y los géneros reconocen en su experiencia en la universidad? Los/as encuestados narran itinerarios que podemos caracterizar como fragmentarios y marginales, en dos dimensiones. En primer lugar, en el conjunto del plan de estudios solo hay muy pocas asignaturas que abordan contenidos vinculados a las sexualidades/los géneros (Teoría Literaria, Literatura brasileña y portuguesa, Literatura argentina, entre otras). La falta de una presencia global se traduce en la perspectiva estudiantil en “encuentros aislados con la temática”. En segundo lugar, en este conjunto de asignaturas que sí recuperan contenidos, observamos que ocupan un lugar marginal en la trama formativa de la propuesta de enseñanza. Estas posiciones marginales son percibidas desde el estudiantado como “contenido no fundamental”. Entre los tópicos más frecuentes, los/as estudiantes enuncian: contenidos vinculados a revisar el lugar que ocupan socialmente las mujeres o bien, en términos más amplios, indagar en las desigualdades de género que atraviesa una sociedad caracterizada por el patriarcado. Las nociones de “desigualdades de género”, “cuerpo sexuado” y “derecho” aparecen en la encuesta con mayor frecuencia. Sin otro despliegue que su mención,

estos conceptos ganan en su reiteración la visibilización de aprendizajes permeados por categorías propias de los Estudios de género. Entre lo aprendido en las asignaturas, los/as encuestados destacan, en Literatura española: “la concepción de la mujer: Eva. La virgen y la puta. La viuda, la bruja. La mujer como otro peligroso, inascequible”, en Latín: “Transformación del lugar ocupado por la mujer en la sociedad romana” como contenido de Latín, y otrx, en Literatura alemana: “Romanticismo. Control de los cuerpos. Rol de la mujer en la literatura”. A la problematización de la posición de las mujeres narradas en los canon de lectura, varios/as encuestados/as incluyen temas donde se problematiza la heterosexualidad como obligatoria, o en términos más extendidos, desnaturaliza las jerarquías instauradas de las prácticas sexuales modernas. Un estudiante enumera los siguientes temas: “Homosexualidad, abuso, travestismo, pornografía, represión, amor”, como parte de la asignatura Literatura latinoamericana. Masoquismo, sadismo e incesto aparece en esta lista, en la que también se da cuenta del feminismo como movimiento de lucha. Finalmente, un grupo más pequeño de estudiantes señala como contenido la problematización de las mujeres como escritoras y su reconocimiento dentro del campo literario. Se distinguen algunas escritoras como Storni, Pizarnik, Dickinson o figuras como Sor Juana de la Cruz. María Lucía Puppo realiza un mapeo de las formas en que las escritoras aparecen en la historia de la literatura, concluyendo en tres modalidades: excepcionales, fantasmas o estereotipadas (2009). La autora señala cómo la ausencia de las mujeres en el mundo literario puede explicarse tanto por los impedimentos sociales a la lecto-escritura así como por el efecto de la construcción androcéntrica del sistema patriarcal imperante del canon. Una manera frecuente en que las mujeres han sido incluidas en el canon de la historia literaria fue marcando su excepcionalidad para la época. Los esfuerzos de los Estudios de la Mujer/Género se han aunado en pos de visibilizar la producción silenciada de mujeres. En otras ocasiones, percibidas como fantasmas que regresan del pasado, Puppo destaca esta estrategia de recuperación que ha permitido nutrir/discutir el conjunto de clásicos. Otra tendencia consiste en presentar autoras como estereotipos femeninos bajo categorías fijas y restrictivas reunidas bajo el rótulo “escritura femenina”. Además de nombrar estas mujeres “célebres”, entre los/as encuestados/as aparecen menciones a las mujeres escritoras anónimas. Un/a encuestado/a señala: “Relatos de esclavos, algunos escritos por mujeres donde se tocaba la cuestión del abuso, muchas veces de forma implícita”, como un contenido aprendido en Literatura norteamericana. Otra estudiante marca: “La mujer como productora de textos en época de la conquista y su rol en ese momento histórico”. E incluso, un encuestado agrega la escritura de temas históricamente excluidos/silenciados: “La narración de la experiencia erótica femenina.” En términos más amplios, una estudiante señala como aprendizaje “el género en la lengua” y “cómo aparecen estereotipos sociales en las publicidades” y otra encuestada advierte cómo “los chistes” presentes en todas las materias han dejado una huella de aprendizaje en relación con las sexualidades. Esta última mirada instala la pregunta respecto del curriculum oculto como motor de aprendizajes vinculados a la educación sexual. Esta primera panorámica nos permite construir una serie de anticipaciones respecto de los modos de inclusión de la educación sexual en el aula universitaria de letras. Aparecen dos modalidades de abordaje de inclusión de estos temas: o bien como abordaje donde un texto (o un conjunto pequeños de textos) contiene la posibilidad de tematización dada su explicitación, o bien como inclusión de mujeres escritoras. A su vez, esta inclusión en la enseñanza desde la óptica de los/as encuestados/as depende en mayor medida de las voluntades de los equipos de cátedra o, en algunos casos, de docentes comprometidos/as con la temática que de otras intervenciones más colectivas. Por último, un aspecto destacable entre los resultados de la

---

encuesta es la mirada de los/as estudiantes en tanto futuros docentes en el espacio curricular de Lengua y Literatura. Allí conviven sentidos complejos. Por un lado, es notorio que los/as encuestados/as reconocen en el campo de las letras saberes escolares específicos que pueden aportar a la integralidad de la educación sexual. Más del 88% de los/as encuestados afirma estar en acuerdo con ello. Este porcentaje crece cuando se les consulta, además, si creen que es necesario integrar la perspectiva de género en su futura enseñanza. El 96% lo afirma. Estos datos conviven junto con otros porcentajes altos: el 72% considera que centralmente la educación sexual debe orientarse a la prevención del VIH y el embarazo en la adolescencia y el 67% que los contenidos prioritarios deben ser aquellos vinculados a la biología y la salud. En su conjunto, estas tensiones instalan algunas preguntas sobre aquello que se enseña. En el próximo apartado se dedicarán algunos párrafos a ello. Especialmente, nos interesa en esta oportunidad indagar sobre lo escrito en los programas. Sin desconocer que el enseñar y aprender exceden estas regulaciones, nos abocaremos en los próximos párrafos a describir y caracterizar los recorridos formativos que propone el currículum explícito de esta carrera en torno a la educación sexual.

## Planes de estudio y programas: el currículum explícito en Letras

El currículum es una síntesis de elementos culturales según Alicia de Alba (1996). Me interesa recuperar esta definición porque permite visualizar el carácter de su construcción. Esta síntesis responde a diversos sectores sociales que con intereses diversos y contradictorios puján desde posiciones relativas de poder a la negociación y/o imposición. De manera tal que, este acercamiento al análisis de un plan de estudios permite en parte ver una foto de una forma de plasmar contenidos universitarios en el campo disciplinar y, a la vez, es una oportunidad para rastrear las negociaciones e imposiciones de las que fueron fruto. Se trata entonces de una mirada estática y dinámica en simultáneo. El plan de estudios objeto de análisis contiene treinta asignaturas: seis son parte del ciclo básico, nueve del ciclo de grado, trece del ciclo de orientación y dos asignaturas del área de didáctica. En esta oportunidad se analizaron veintidós asignaturas del ciclo de grado (incluyendo en este número cátedras paralelas y asignaturas a elegir en un conjunto acotado) y una didáctica específica del área. En los veintitrés programas analizados se realizó una primera búsqueda de palabras clave: “perspectiva de género”, “desigualdades de género”, “relaciones de género”, “mujer/es”, “feminismo”, “disidencia/diversidad sexual”, “LGBTI”, “amor”, “placer”, “erotismo”, “sexualidad”, “cuerpo sexuado”. En segundo lugar se realizó una lectura comprensiva indagando los nudos centrales de los programas en torno a la fundamentación, objetivos, unidades de contenido y bibliografía. Y, finalmente, se contabilizó la bibliografía obligatoria distinguiendo el sexo declarado por sus autores/as<sup>11</sup> y los temas que abordaban las mismas.

Del análisis de los programas destaco tres tendencias: los temas vinculados a la educación sexual de manera explícita son aislados, los contenidos que se recuperan en relación con ello son

---

<sup>11</sup> En ocasiones se apeló a realizar la inferencia de la adscripción de género por la atribución histórica que se le otorgó al nombre de pila. Esto resultó ser un obstáculo, pues aun cuando no partimos de supuestos binarios sexo-género no contamos con herramientas suficientes para poder distinguir los textos por otras categorías.



---

---

principalmente “las mujeres” y el canon de lectura que podría relacionarse con educación sexual está escrito por mujeres que hablan de otras mujeres.

### **1. Islas a la deriva**

Ningún programa del corpus analizado nombra de manera directa y clara la educación sexual. Un conjunto muy pequeño sí nombra contenidos que podrían vincularse a ello. Además de ser un número reducido, la ubicación de estos contenidos en los programas es marginal. En otras palabras, se trata de contenidos aislados sin relación con otras secciones del programa. De siete nudos de contenidos identificados en siete materias, solo en un caso hay una reiteración de una secuencia que estructura el programa a favor de problematizar el lugar “noción de cuerpo, y a la luz tanto de su diversidad como de los procesos de visibilización e invisibilización de la política y la cultura argentinas”. Se distingue además: “Dimensiones de los cuerpos: idealizaciones, figuraciones, mitificaciones; estereotipos y arquetipos. El cuerpo del hombre, el cuerpo de la mujer” y se describe: “Escritores y escritoras de viaje. Tránsitos del cuerpo y transformaciones del yo. Movimiento y relato. A solas o en compañía: entre hombres, mujeres y niños” y “La mirada de la ciencia y el registro naturalista en las ficciones del último cuarto del siglo XIX: cuerpos peligrosos, cuerpos enfermos, cuerpos animalizados, cuerpos que contaminan. El cuerpo de las mujeres. Gritos y silencios. Se mira, se describe y no se toca”.

### **2. El cuerpo de las mujeres vs la identidad**

Entre los nudos de contenidos que se vinculan a la problematización de género y las sexualidades, el cuerpo de las mujeres ocupa un lugar destacado. Expresiones como “Mujeres invisibilizadas en la colonia”, “Brujerías” y “La doble y única mujer” emergen como contenidos diferenciados e individualizados en algunas unidades. Esta singularización sobre las mujeres cobra mayor relevancia cuando se compara la formulación de contenidos que otras asignaturas despliegan en torno a las identidades nacionales bajo un genérico universal “hombre” que supone la inclusión formal de “varones y mujeres” (al menos). Esta abstracción suele resultar un cascarón donde lo único que se tematiza es la posición de varones sin problematizar las relaciones de poder.

### **3. Mujeres por mujeres**

Finalmente, una tercera tendencia que se observa entre la bibliografía de las asignaturas analizadas es el rol que cumplen las mujeres allí. En total se identificaron mil veinticuatro autores/as como parte de la bibliografía, siendo setecientos veintiocho autores y treientos cuarenticuatro autoras. De este conjunto total, solo treinta y cuatro textos recuperaban de manera explícita temáticas vinculadas a género y sexualidades. De este grupo más pequeño, se distinguieron veintiocho autores/as, de los cuales diecinueve se identificaron como mujeres. Finalmente, al analizar estos textos encontramos que diecinueve de ellos referencian a las mujeres en tanto su rol social y su narración en el campo literario y en tanto escritoras, y ocho textos hacen referencia a la sexualidad (homosexualidad, diversidad sexual, entre otros). Esta cuantificación consolida una serie de hipótesis para continuar profundizando la interpretación respecto de la construcción de la disciplina. Sin intención de hacer lecturas lineales e interpretaciones de escasa complejidad, resulta

llamativo la poca cantidad de mujeres que son parte de la bibliografía, así como también es notorio que en buena medida el rol de estas autoras redunde en comentar, describir y/o analizar el rol de otras escritoras o de cómo se narran las mujeres en las literaturas.

## Conclusiones prematuras

Al comenzar este artículo, se señaló el interés por comprender caminos que permitieran imaginar cómo integrar la educación sexual al campo disciplinar de las Letras y la formación de profesores/as. La formación que reciben los/as futuros profesores/as se encuentra, por un lado, desde la percepción de los/as estudiantes, como itinerarios formativos fragmentados marginales donde los modelos tradicionales perpetúan contenidos frente al avance de otras miradas. Por el otro, al revisar la grilla de contenidos escolares que la universidad despliega en cada uno de los programas se destaca una presencia minoritaria y aislada que focaliza en “las mujeres”. Estas cuestiones dan muestra de una foto de aquello que logró ser letra escrita y prescriptiva de la enseñanza.

Los análisis realizados hasta aquí permiten mapear contenidos, ubicar espacios afines y escenarios de debate para continuar pensando qué aportes puede realizar el campo disciplinar a la educación sexual integral y, al mismo tiempo, qué aportes tiene la educación sexual integral para repensar los centros/periferias de las Letras. Es en ese diálogo que es posible imaginar una educación sexual más justa, que apunte a la autonomía y a una distribución de los placeres de quienes transitan el aula universitaria.

---

JESICA BAEZ es Doctora de la Universidad de Buenos Aires, área Ciencias de la Educación, investigadora asistente del Conicet, profesora de las asignaturas “Investigación educacional II” y “Abordajes socioeducativos de las problemáticas de género y sexualidades” en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), e integrante del equipo de investigación, extensión y docencia “Mariposas Mirabal”.

## Bibliografía

- ACHILLI, Elena. 2000. *Investigación y formación docente*. Argentina: Laborde editor.
- ANZALDÚA, Gloria. 1988. “Hablar en lenguas. Una carta a escritoras tercermundistas”. En Moraga y Castillo (eds.), *Esta puente, mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*. San Francisco: ISM Press, pp. 218-22.
- BAEZ, Jesica y Valeria SARDI. 2019. *Territorios de la ESI en la Lengua y la Literatura*. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- BAEZ, Jesica; Andrés MALIZIA y Mónica MELO. 2017. “Generizando” la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula. Rosario: Homo Sapiens.
- BAEZ, Jesica. 2017. “Identidad de género: desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina”. *Revista Punto Género*. N° 35, pp. 69-90.
- \_\_\_\_\_. 2015. *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Buenos Aires: CLACSO.
- BATALLÁN, Graciela. 1999. “La aproximación en la etnografía para la investigación educacional”. *Revista IICE*. N° 14, pp. 3-11.
- BROWN, Josefina. 2007. *Ciudadanía de las mujeres en Argentina*. Buenos Aires: FLACSO.
- DE ALBA, Alicia. 1996. *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- FLORES, Val. 2015. “Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad: reflexiones sobre el daño”. En Flores, Val (ed.), *Pedagogías transgresoras*. Santa Fe: Bovabularia, pp. 13-30.
- LAVIGNE, Luciana. 2015. *Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. La educación sexual integral en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- MACEIRA OCHOA, Luz. 2008. *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía Feminista*. México D.F: Colegio de México.
- MAFFÍA, Diana. 2002. “Ciudadanía Sexual”. *Feminaria*, N° 14, pp. 27-9.
- MORGAGE, Graciela et al. 2018. “De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género”. En Rojo Patricia y Jardon, Violeta (eds.), *Dossier “Los enfoques de género en las universidades”*. *Revista Grupo Montevideo*, pp. 67-95.
- MORGAGE, Graciela y Paula FAINSOD. 2015. “Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente”. *Revista IICE*. N° 38, pp. 39-62.

- MORGADE, Graciela. (coord.). 2011. *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- PUPPO, María Lucía. 2009. “(Re)pensar el mundo a partir de los textos”. En Felitti, Karina; Silvia Elizalde y Graciela Quirolo (coords.), *Género y sexualidades en las tramas del saber*. Buenos Aires: Biblos, pp. 59-96
- ROCKWELL, Elsie. 1996. “La dinámica cultural en la escuela”. En ÁlvarezAmelia (ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
- RUSS, Joanna. 2018. *Cómo acabar con la escritura de las mujeres*. Madrid: Dos bigotes.
- SARDI, Valeria (coord). 2017. *A contrapelo. La enseñanza de la lengua y la literatura en el marco de la Educación Sexual Integral*. La Plata: Editorial de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.
- SIRVENT, María Teresa y Luis RIGAL. 2012. *Investigación acción participativa*. Proyecto Páramo Andino. <<https://biblio.flacsoandes.edu.ec/catalog/resGet.php?resId=56482>> [Consulta: 22 de febrero de 2020].