

Giraudó, Mariana

La Universidad atravesada por la educación sexual integral en la docencia, la investigación y la extensión. Informe final sobre la práctica profesional supervisada

Licenciatura en Educación

Fecha: 2025

Obra bajo Licencia:



[Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Cita recomendada: Giraudó, M. (2025). *La Universidad atravesada por la educación sexual integral en la docencia, la investigación y la extensión. Informe final sobre la práctica profesional supervisada* [Trabajo final de grado]. Universidad Nacional de Rafaela



Universidad Nacional de Rafaela
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades
Secretaría Académica
Licenciatura en Educación

**La Universidad atravesada por la Educación Sexual Integral en la
docencia, la investigación y la extensión**

Informe Final sobre la Práctica Profesional Supervisada:
Licenciatura en Educación

Mariana Giraudo

Directora: Abdala, Leila

Co-Directora: Passerino, Leila

Rafaela, noviembre de 2024

ÍNDICE

Resumen	3
Palabras clave	4
Introducción	6
CAPÍTULO 1 LA ESI EN LA UNIVERSIDAD	9
1.1. El Derecho a la Educación Superior	10
1.2. El derecho a la ESI en el Nivel Superior	12
1.3 Las políticas de género irrumpen las Universidades	14
1.4 Mi propio camino	19
CAPÍTULO 2 SER DOCENTE UNIVERSITARIA: SOBRE MI PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA	28
2.1 Sobre el Seminario	29
2.2. Metodología	31
2.3. En orden cronológico	34
2.4 Descripción de las clases	43
Clase uno	43
Segunda clase	45
Tercera clase	48
Cuarta clase	50
Quinta clase	51

	3
2.5. Mi última clase universitaria	53
CAPÍTULO 3 LA UNIVERSIDAD ENTRE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA EXTENSIÓN	59
3.1. La universidad y sus funciones	60
3.2 Estudios sobre las transformaciones en la ciudadanía sexual, pandemia y salud	63
3.3. Mi experiencia como aprendiz de investigadora en la UNRaf	67
Reflexión final	69
Bibliografía	74
Normativas	83
ANEXO	84

Resumen

El escrito forma parte del Informe Final de una Práctica Profesional Supervisada (PPS) para el egreso de la Licenciatura en Educación (UNRAF). La misma se desarrolló en el marco del Seminario "Ciudadanía, Derechos Humanos y Educación", dictado en durante el año 2022. El objetivo central fue la reflexión en torno al rol de la Educación Sexual Integral (ESI) en la Universidad, y sus vínculos con la ciudadanía, los derechos y el género en el ámbito educativo. Mediante un enfoque autoetnográfico, analizo mi propia trayectoria personal y profesional en relación con la ESI, contrastando las vivencias previas y posteriores a las PPS. Para ello, realizo una primera indagación sobre la presencia de la ESI en el contexto universitario general y de la UNRAF en particular. Luego, me focalizo en el análisis de mi práctica como docente universitaria, así como en mi participación en proyectos de extensión e investigación. Las reflexiones finales abordan cómo las PPS, la ESI y mi paso por los proyectos de extensión e investigación, llevado a cabo por las docentes del Seminario, ampliaron mi mundo y me impactaron a nivel personal y profesional de un modo transformador.

Palabras clave

Educación Sexual Integral (ESI); Práctica Profesional Supervisada; Licenciatura en Educación; Derechos Humanos; Ciudadanía.

Agradecimientos

Agradezco a UNRaf, la Universidad Nacional de Rafaela, por brindarme la oportunidad de poder realizar la Licenciatura en Educación y por su compromiso con la excelencia académica.

También, quiero hacer mención especial a mis directoras “Las Leilas”, Leila Abdala y Leila Passerino, por su guía y apoyo incondicional durante todo el proceso, sus conocimientos y experiencias, sus comentarios y sugerencias fueron fundamentales para desarrollar este trabajo.

Al Municipio de San Jorge que hizo posible el convenio con UNRaf, para traer a mi ciudad, San Jorge, el Ciclo de Complementación Curricular.

A todos los profesores que me acompañaron en la Licenciatura en Educación, que contribuyeron a mi formación académica y personal.

A Manuela, por su sabiduría, acompañamiento y escucha.

A mi familia por ser un sostén cada día en cada paso que doy, por cuidarme y guiarme siempre por el buen camino, Mata, Mami, Kizzy, Jorge, Víctor y Gachi.

Al Pola, por tanto amor y el acompañamiento en todo lo que hago.

Y al motor de mi vida, Clara (Clarita para mi), mi hija, por su amor incondicional, todo es por vos y para vos.

Introducción

Realicé mis prácticas en el Seminario “Ciudadanía, Derechos Humanos y Educación” de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) durante el año 2022 de manera presencial viajando a Rafaela los días sábados por la mañana, a cargo de las docentes Leila Abdala y Leila M. Passerino.

Comencé mi carrera de Licenciatura gracias a un convenio que la Universidad realizó con el fin de desarrollar el Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Educación (Expediente 543/2019 Resolución 601/2019) con la municipalidad de la localidad donde soy oriunda, San Jorge (Expediente 018/2018 Resolución CS 010/2018), y la municipalidad de El Trébol (Expediente 361/2018 Resolución CS 051/2018). Este Convenio es consecuente con lo que plantea el Estatuto Definitivo de la UNRaf (2021) en su artículo 8 respecto a los principios o valores fundantes de esta casa de estudios superiores, entre los que se encuentran la perspectiva de articulación. Entre sus puntos, detalla la importancia de “desarrollar actividades académicas y de articulación con el sistema educativo nacional y provincial y las áreas socio-educativas del municipio y la región” (Art 9 Inc. D2, Estatuto Definitivo UNRaf, 2021; p. 3).

Dentro del Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Educación, en el año 2022 realicé el Taller de Producción para el Trabajo Final de manera presencial, debido a la flexibilización de restricciones por la pandemia en la sede de El Trébol. Allí nos explicaron que existían tres maneras de realizar el trabajo final, y me sentí muy atraída por la modalidad de Práctica Profesional Supervisada porque quería vivenciar la experiencia de ser docente universitaria.

Tras un encuentro virtual vía Google Meet con las docentes Leila Abdala y Leila Passerino, a cargo del seminario “Ciudadanía, Derechos Humanos y Educación”, les comenté mis deseos de realizar las prácticas y ellas, sin dudarlo, me invitaron a participar durante el segundo semestre, tras finalizar el taller. Esta sería una oportunidad para poder realizar la práctica de manera presencial, modalidad que posibilita un intercambio entre docentes y estudiantes más enriquecedor, fortaleciendo los lazos de compañerismo, posibilitador de oportunidades para desarrollar diferentes habilidades socio-emocionales, creando un sentido de pertenencia y posibilidades de discusión e intercambio colectivo.

Cabe aclarar que yo conocía muy bien los temas del Seminario, ya que lo había cursado como parte de la carrera durante el año 2021, pero con la docente María Laura Villalba. Durante el 2022 presenté el Plan de Trabajo de la Práctica Profesional Supervisada con ayuda de mis directoras, el cual fue aprobado y me posibilitó realizar las prácticas durante el segundo semestre de ese año en el campus en la UNRaf y en el Instituto Superior de Profesorado nro. 2 “Joaquín V. González”.

Por eso, el presente informe se constituye como una reflexión en torno a mi primera experiencia en una universidad, mi trayectoria personal y mi práctica docente, como así también mi participación en proyectos de extensión e investigación, los cuales me llevaron a pensar la transformación de mi historia personal, en cuanto a los procesos de ciudadanía, derechos y género.

En el primer capítulo, titulado “La ESI en la Universidad”, haré un análisis sobre el marco de referencia en la que se sustentan mis Prácticas Profesionales Supervisadas y una reflexión sobre el camino, donde intento reconstruir el hilo de mi historia académica a través no sólo de mis sentires, sino también de las experiencias, instituciones y personas que me acompañaron

en este camino, que aún estoy andando. Y, por último, la aceptación formal por parte de las docentes Leila Abdala y Leila Passerino, a participar de forma presencial del Seminario durante el segundo semestre. Este espacio curricular se desarrolló tanto de forma virtual-asincrónica a través de la plataforma educativa de la UNRaf, como de manera presencial en la sede de la universidad dentro del campus y en el Instituto Superior del Profesorado Nro. 2 “Joaquín V. González”, manteniendo los cuidados epidemiológicos entendiendo que vivíamos un contexto pospandémico.

En el segundo capítulo, titulado “Ser docente universitaria: sobre mi Práctica Profesional Supervisada”, haré una reflexión sobre los objetivos del Seminario. Seguido a esto, realizaré un análisis de las clases del Seminario, en orden cronológico, tanto en las que me desenvolví como observadora participante, como en las que asumí el rol docente. Para ello, es necesario también exponer el proceso de observación participante, el cual me permitió realizar las planificaciones pertinentes en las clases donde participé como profesora en el marco de la Práctica.

En el tercer capítulo, denominado “La Universidad entre la docencia, la investigación y la extensión”, revisaré cómo transité de forma vivencial y personal las otras dos funciones de la universidad: la investigación y la extensión. La Práctica Profesional Supervisada ha implicado la docencia, pero también el paso por un proyecto de investigación y otro de extensión dirigidos por mis directoras.

El trabajo culmina con una reflexión sobre cómo este proceso formativo en líneas generales se constituyó como transformador, no sólo en cuanto a los contenidos conceptuales adquiridos en este Ciclo de Licenciatura, sino con respecto a los modos de ver e interpretar el mundo y, particularmente, el mundo educativo, las prácticas y relaciones que éste posibilita.



CAPÍTULO 1 LA ESI EN LA UNIVERSIDAD

1.1. El Derecho a la Educación Superior

La normativa nacional vigente en nuestro sistema, denominada Ley Nro. 26.206, desde su artículo segundo deja de manifiesto que “La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado” (LEN, 2006; p. 1). Y esta ley explicita que no sólo el nivel secundario, obligatorio a partir de ella, sea considerado un derecho. Como afirma la UNESCO en su página web: “El derecho humano básico a la educación no empieza y acaba con la educación escolar” (Última actualización: 3 de agosto 2023).

Como bien explica Rines (2014), con el fin de la última dictadura cívico-eclesiástica-militar en nuestro país (1976-1983), la universidad comenzó a transicionar: de una institución dedicada a la formación de las élites a “ser una institución donde los ciudadanos puedan ejercer el derecho ciudadano, es decir, universal, a realizar estudios superiores. La Universidad como derecho, o como la institución que garantiza ese derecho (...)” (p.2). Y este viraje de concepción puede ser pensado, según el autor, a partir de la instauración de la obligatoriedad de la educación secundaria. “Sólo cuando la educación secundaria empieza a ser pensada como una obligación, la educación universitaria puede empezar a ser pensada como un derecho” (p.3).

A su vez, el derecho a la Educación Superior queda de manifiesto en su propia normativa, sancionada en 1995 pero modificada a posteriori. Esta ley 24.521 establece en su artículo segundo que la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior es del Estado nacional y de las provincias (incluyendo Ciudad Autónoma de Buenos Aires) “en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social”.

Pablo Pineau (2008) afirma que comprender a la educación como derecho implica, primero que nada, entender al otro/a como un sujeto de derechos. Es decir, no un ser inacabado o incompleto, como en otros momentos históricos:

Entendemos, entonces, que la función de la educación es brindar herramientas, experiencias, saberes, estrategias, etc. para llevarlo a cabo. Sí, como dice Hanna Arendt (1974), las sociedades democráticas son aquellas que garantizan a sus miembros el “derecho a tener derechos”, la educación debe ser entendida como “un derecho que da derechos” (p. 10).

Así entendida, la educación es pensada como la llave para la promoción del resto de los Derechos Humanos. Según expone Ana María Rodino (2015), “la DUDH [Declaración Universal de los Derechos Humanos] instó desde su preámbulo a los individuos como las instituciones a promover su respeto mediante la enseñanza y la educación. Y así dio origen a la educación en derechos” (p. 6). Por eso, la actual Ley Nacional de Educación N° 26.150 (2006) se enmarca en una perspectiva de derechos humanos, recogiendo los principios constitucionales de igualdad y no discriminación. En su espíritu propone una cultura democrática que promueve la participación y el acceso a procesos de información, comunicación y educación con alcance universal, planteando como objetivo de la educación y como obligación de los docentes garantizar el respeto y la protección de los derechos de todas las personas, posicionando a la comunidad educativa con un rol activo para la promoción y protección de derechos.

Uno de los derechos fundamentales de todas las personas que se constituyen como sujetos del aprendizaje, en cualquier nivel del sistema educativo, es el acceso a educación sexual integral, de manera transversal e interdisciplinar. Graciela Morgade (2022) expresa que la

educación sexual integral se concibe como la "incorporación y apropiación de la perspectiva de género y derechos humanos en todas las prácticas educativas" (p.24).

Todas las leyes de ampliación de derechos configuran el plexo normativo de la ESI, que le dan sustento y también contenidos a una normativa dirigida hacia un horizonte utópico de justicia social e igualdad, donde la tarea docente es fundamentalmente la de "incorporar a sus estudiantes a esa vida en común, a un mundo amplio y diverso en el que la autonomía personal debe ser respetada y la interdependencia reconocida (y, celebrada)" (Morgade, 2022, p. 25).

Esta Ley reconoce a todos los niños, niñas y adolescentes como portadores de derechos, pero no alcanza a espacios formativos universitarios. Por eso, apropiarse de la propuesta de la ESI dentro de las universidades incluye el desafío de visitar los abordajes que esta Ley propone, contempla y delimita y buscar, por parte de dichas instituciones, estrategias para incorporar sus lineamientos centrales; esto se profundizará en el próximo apartado.

Graciela Morgade (2011) afirma que este discurso de los derechos se transforma en una fundamentación más que valedera para la educación sexual ya que se constituye como una: superación del silencio, o del modelo biomédico imperante, o del carácter descorporizado de la visión moralizante de la sexualidad. Se inscribe en una tradición política y pedagógica relativamente reciente que parte del aceptable supuesto de que conocer los derechos que nos asisten "es condición" para su ejercicio pero que se apoya también en otra hipótesis más discutible: conocer los derechos "es condición suficiente" para que se los ejerza en la práctica social" (p. 186).

1.2. El derecho a la ESI en el Nivel Superior

Michael Apple (1986) expresó que “la educación no es una empresa neutral, el educador se ve implicado en un acto político fuera o no consciente de ello” (p.9). El autor expresa que, si bien las instituciones educativas pueden servir a los intereses de muchos individuos, actúan al mismo tiempo como agentes de la reproducción económica y cultural de las relaciones de clase de una sociedad estratificada, como es la nuestra. Así, detenta el rol de conservar y distribuir no sólo propiedad económica, sino además propiedad simbólica (lo que otrxs autorxs denominan capital cultural) con el objetivo de mantener el control social, “sin que los grupos dominantes tengan necesidad de recurrir a mecanismos manifiestos de dominación” (p. 10).

De esta forma, la Universidad como aparato ideológico del Estado, desde su origen pretendió articular las identidades de género heteropatriarcalmente vistas como la “normalidad” en un único modelo de identidad sexual: la binómica identidad heterosexual. Morgade (2011) expresa que en la educación formal existe una educación sexual que tiende a preservar ese orden social de género establecido, dejando por fuera la subjetividad y preponderando lo racional.

En este sentido, la autora expone que “la afectividad y la corporeidad estuvieron ausentes en el tratamiento explícito del currículum, aunque no en la vida cotidiana” (p. 29). Pero, gracias a los movimientos políticos y sociales de hoy, el binarismo se puso en jaque y la concepción de sexualidad se amplió, no sólo incluyendo su dimensión biológica sino agregando otras.

Para Passerino y Abdala (2022) se sucedieron una serie de escenas que pusieron de manifiesto la necesidad de incluir temas relacionados con la Educación Sexual Integral en las currículas de todos los niveles del sistema. La primera es la irrupción de las corporalidades trans para ser reconocidas según su autopercepción. La segunda, la llegada del colectivo Ni

Una Menos a la Universidad, y la tematización de las relaciones de violencia de género al interior de las propias universidades, que llevó a su vez a la necesidad de crear protocolos de acción y espacios colectivos para abordar este tipo de situaciones. Y, por último, la Ley Micaela 27.499 de capacitación obligatoria en género.

A estas, podemos sumarle la normativa vigente desde el 2006 de Educación Sexual Integral 26.150, que si bien excluye a la Universidad (porque en su artículo cuarto especifica que abarca de forma transversal desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria) es consonante con lo que la Ley de Educación Superior establece en su artículo segundo inciso C, en relación a promover políticas de inclusión educativa que reconozcan igualitariamente las diferentes identidades de género.

Como exponen Abdala y Passerino (2022) la sanción de la Ley 26.150 se constituye como un “hito frente a las diversas discusiones públicas, experiencias desarrolladas y debates respecto a los modos de pensar la sexualidad desde una perspectiva integral y que requería ser atendido en los establecimientos educativos nacionales, ya sea de gestión pública o privada” (p. 4).

De allí, la célebre frase de Morgade “toda educación es sexual”, ya que la sexualidad participa inherentemente de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El nivel superior no queda exento de ello ya que, al decir de Scharagrodsky (2021) “las universidades, las facultades y sus carreras en la forma de organización, en las elecciones de contenido y en las formas de habitarlas constituyen programas no dichos de educación sexual” (p. 73). Quedan en evidencia los vínculos entre pedagogía y sexualidad, tanto en las instancias donde éste se formaliza como en los momentos que está oculta.

1.3 Las políticas de género irrumpen las Universidades

Según Ana Laura Martín (2021), el año 2014 fue bisagra para la profundización de las políticas de género en las universidades, ya que se aprobaron los protocolos de actuación frente a las situaciones de discriminación y violencia de género, producto del largo camino comenzado en las décadas de los '80 y '90 por los programas de investigación y centros de estudios de las mujeres y de género. En efecto, durante ese año denominado por la autora como de “gran reforma”, se transversalizó el enfoque de género en las políticas institucionales y en las actividades sustantivas de investigación, formación y extensión y se aprobaron protocolos de actuación frente a situaciones de violencia o discriminación por motivos de género.

Al año siguiente, la creación de la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contra las Violencias en la Universidad Nacional de San Martín posibilitó la generación de un “espacio de promoción de actividades académicas, experiencias de gestión e intervención, y de circulación de ideas y propuestas para la transversalización de la perspectiva de género en el sistema universitario” (Martín, 2021; p. 24). Esta red se conformó por más de veinte universidades, facultades e institutos y, en el 2018, se incorporó como organización en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) con el nombre “RUGE”, que significa Red Universitaria de Género. Este espacio se propuso colaborar en el diseño y desarrollo de políticas que contribuyan a erradicar las desigualdades de género y las violencias en todo el sistema universitario.

En 2018, cumpliéndose el 100° aniversario de la Reforma Universitaria y en el marco de la tercera Conferencia Regional de Educación Superior, desde la RUGE se expuso la importancia frente a los rectores/as de “retomar y profundizar el espíritu de emancipación que recorre desde entonces el sistema universitario de nuestro país” (Martín, 2021; p. 26). Así, entre lo

propuesto por la red, se hizo énfasis en actualizar el Manifiesto liminar¹ desde una perspectiva feminista para establecer una visión más igualitaria de las relaciones entre géneros dentro de las universidades.

Así, Vanesa Vázquez Laba y Mailén Pérez Tort (en Martín, 2021) ponen énfasis en que durante el período 2015-2018 el contexto del movimiento feminista, de mujeres y disidencias, fue importante para la génesis de dichas políticas de género. Entre los acontecimientos importantes, destacan el grito colectivo “Ni una menos”, el Paro Internacional de Mujeres, el “pañuelazo” en torno a la legalización del derecho a interrumpir el embarazo, los Encuentros Nacionales de Mujeres.

En el año 2019, la implementación de la Ley Micaela en las universidades sirvió de ayuda para que los docentes que habitan las aulas de forma cotidiana puedan pararse desde una perspectiva (de género) para repensar sus prácticas cotidianas, la estructuración de sus clases, contenidos, para promover formas de estar y ser en las universidades libres de violencia y desigualdad por motivos de género. El proyecto de adhesión de las universidades en el CIN fue presentado por la rectora coordinadora de la RUGE, acompañada por Yuyo García, papá de Micaela², en el plenario de rectores del CIN y fue aprobado por unanimidad.

Entre ese año y el 2020 se realizaron los primeros relevamientos cuantitativos en el sistema universitario para comprender qué batallas fueron ganadas y cuáles faltan dirimir; es decir, qué

¹ El **Manifiesto liminar** es el documento público impulsado por los estudiantes de la Universidad de Córdoba que integró a los estudiantes latinoamericanos en razón de la lucha contra un sistema universitario signado por la imposición del poder aristocrático y eclesiástico de la época (Galindo, 2018).

² **Micaela García** fue una joven de 21 años, estudiante del Profesorado de Educación Física y militante social del Movimiento Evita y Ni Una Menos. Nacida en Concepción del Uruguay (provincia de Entre Ríos), fue víctima de femicidio en manos de Sebastián Wagner en abril de 2017.

Para continuar con la lucha, y en su memoria, familiares y amigxs crearon la Fundación Micaela García “La Negra” que, entre otras actividades, son los precursores de la Ley 27.499 promulgada el 10 de enero de 2019 llamada “Ley Micaela” que busca capacitar en género a todos los poderes del Estado. Esta fundación lleva adelante formaciones en todo el país.

avances posibilitó en clave de igualdad las políticas con perspectiva de género implementadas y hacia qué dirección deben posicionarse las futuras:

Los resultados nos permitieron obtener una fotografía de las conquistas obtenidas hasta el momento y esta información nos indica en qué dirección habría que avanzar para cubrir lo que falta. Pero el relevamiento no sólo nos brinda datos y coordenadas; también deja traslucir la fortaleza de la organización universitaria feminista para la transformación de las instituciones (Vázquez Laba y Pérez Tort en Martín, 2021; p.25).

En la actualidad, los espacios que se crearon a partir de la generación de protocolos desde 2014 tuvieron el fin de acompañar a las mujeres y personas de la comunidad LGBTQIA+ que sufrieron violencia por motivos de género dentro de los espacios universitarios. Dichos espacios se consolidaron, institucionalizaron y jerarquizaron a lo largo de los años, posibilitado por aquel contexto antes mencionado. De esta forma, que 9 de cada 10 universidades nacionales tenga un espacio de políticas de género y acompañamiento de las víctimas de violencia por motivos de género es un ejemplo claro de las conquistas antes mencionadas.

Específicamente la Universidad Nacional de Rafaela integra desde 2019 la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y contras las Violencias (RUGE) en el marco del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y desde 2020 la Red Universitaria de Géneros, Equidad y Diversidad Sexual (RUGEDS) de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL). Y, desde ese año, cuenta con un Protocolo de actuación ante situaciones de violencia y discriminación.

También, desarrolla acciones para fomentar y garantizar el acceso e igualdad de oportunidades para las mujeres en carrera tecnológicas e ingenierías y así contribuir a la disminución de la brecha existente entre hombres y mujeres en la formación y el desarrollo profesional en estas

áreas de conocimiento. Entre ellas, las Becas Elisa Bachofen, un instrumento de ayuda económica mensual dirigida exclusivamente a estudiantes ingresantes mujeres en carreras de corte tecnológico que ofrece la UNRaf creado en 2019. Desde 2020 se desarrolló una estrategia de comunicación digital en redes sociales de UNRaf para dar visibilidad a mujeres y disidencias en el ámbito de la ciencia y la tecnología y sensibilizar en la temática. Por otra parte, en 2021 fueron seleccionados y financiados tres proyectos presentados por la UNRaf en la convocatoria de Ciencia y Tecnología con perspectiva de género de la provincia de Santa Fe.

Además de desarrollar capacitaciones sistemáticas en torno a la Ley Micaela para docentes, no docentes y estudiantes, se compartió con la comunidad de la UNRaf la Guía para el lenguaje no sexista desarrollada por el CIN.

La UNRaf incluye a los estudios de género como uno de los 11 ejes estratégicos de investigación para su cuarta convocatoria a proyectos de investigación (2021) y se desarrolla la Diplomatura en abordaje territorial y acompañamiento de violencias por razones de género con la Provincia de Santa Fe desde el año 2020.

Dionisio y Cravero (2021) exponen que todas estas “conquistas” logradas por la universidad dan cuenta de los procesos de tensión y negociación en la elaboración de las políticas de género que, para las autoras, fue acelerado producto de la incorporación de la institución a la RUGE en 2019 y del encuentro en espacios de militancia, donde tomando el pedido de un grupo de docentes de escuela secundaria para incorporar contenidos de ESI en sus establecimientos, la universidad comienza a organizar una serie de capacitaciones sobre perspectiva de género dirigidas a docentes y directivos. Así, frente a los contextos y

emergentes del territorio y las propias redes y alianzas fuera y al interior de la institución, la UNRaf dio el impulso para continuar en este camino.

A partir de las diversas acciones desplegadas, se reconoce la importancia de comprender los cuerpos, sexualidades, relaciones y emociones que se suscitan en los escenarios educativos dentro del ejercicio de la ciudadanía y del derecho. De allí que introducir la perspectiva de género en las universidades contribuyó con la generación de protocolos de acción frente a las violencias, de espacios para el acompañamiento de las mujeres y disidencias que la padecen, de debates y encuentros específicos de la academia en torno a la temática y de la formación de toda la comunidad educativa para erradicar la discriminación y desigualdad por motivos de género.

1.4 Mi propio camino

Al momento de llevar adelante nuestra práctica educativa como docentes, ponemos en juego lo que pensamos, sentimos y creemos. Lo que somos, nuestra historia, nuestros supuestos y valoraciones están presentes en cada acto pedagógico. Y en contenidos como los que aborda la ESI, también. Es por ello que se torna indispensable pensarnos a nosotros/as mismos/as y nuestro quehacer docente en clave autobiográfica; es decir, como herramienta metodológica narrativa que no sólo se resignifica para uno/a mismo/a, sino en un nivel sociológico (Malvina Silba, 2021). Al aventurarme en esta empresa de pensarme y escribir mi biografía sexual, los eventos que viví y vienen a mí como un acto de reminiscencia, se conectan en estas páginas y adquieren otro sentido, ya fuera de lo considerado valioso en mi individualidad, sino en un orden colectivo también para quienes lo lean.

Es por ello que en las líneas siguientes intentaré reconstruir el hilo de un fragmento de mi historia, a través no sólo de mis sentires sino también de las experiencias, instituciones y personas que me acompañaron en este camino, que aún estoy andando, tal como podemos recuperar en torno a una perspectiva anclada a la ESI. Porque, en esta dialéctica entre lo individual y lo social, entiendo que estar a un paso de recibir mi título de Licenciada en Educación no es un resultado meramente personal de acciones que sólo yo realicé. Y en esta reconstrucción, la educación sexual adquiere un rol importante. Así, se torna fundamental incluir la perspectiva de género en el análisis de esta autobiografía como instancia que logra traer a escena los modos en que la sexualidad participa inherentemente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y, particularmente, las pedagogías sexuales ocultas y omitidas puestas en juego (Passerino y Abdala, 2022).

En esta transversalización, encontrar “la propia voz” como parte de este juego entre lo individual y lo socio-cultural se torna importante para construir un relato con perspectiva de género, haciendo consciente de que “en todos los procesos educativos se producen, transmiten y negocian sentidos y saberes respecto de la sexualidad” (Morgade, 2011; p. 187).

Mi recorrido en el sistema educativo comenzó a los 3 años en la Escuela Particular N.º 1.021 “Sagrado Corazón” de la localidad de San Jorge, provincia de Santa Fe. Allí transité no sólo el Nivel Inicial, sino el Primario y el Secundario, finalizándolo a los 18 años. Como el nombre lo indica, es una escuela que profesa la religión Católica Apostólica Romana, ya que las Hermanas de la Inmaculada de Génova la fundaron y llevan aún adelante. Hasta incluso viven allí, ya que la institución está emplazada en una manzana completa y en un lugar específico se encuentra su casa, pegada a la capilla. Por ello, puedo afirmar que la educación sexual que allí recibí está impregnada de aquel credo, tanto la perteneciente al currículum formal como en el oculto.

En todo el recorrido la materia “Formación Religiosa” estuvo presente y, desde ese espacio curricular, se dejó en evidencia “el valor de la castidad y de la vida entregada al Santísimo”. En esto, el sexo y la sexualidad se demonizan, ya que se construyen en torno a la esfera de lo pecaminoso. Como afirma Morgade “la sexualidad como amenaza del orden o como peligro para la vida social” (Morgade, 2011; p. 53). El deseo queda en el plano de lo oculto y, como expresan Epstein y Johnson (2000), “la incapacidad de abrir el debate sirve para (re)producir la ocultación de la sexualidad (...) y aumentar el peligro de una dinámica erótica explotadora por no haber sido capaces de re-conocerla” (p. 142).

Asimismo, la educación sexual se hacía presente de forma explícita en las aulas que habité como alumna en 7mo grado de la primaria y algunas clases del secundario, relacionando lo sexual a lo biológico-reproductivo. Como expresa Alicia Morgade (2011), el modelo biologista de la sexualidad considera que las instituciones educativas la abordan si sus estudiantes aprenden lo referente a los sistemas reproductivos y los cambios fisiológicos que se dan durante la pubertad, alejada de “las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico. Hablar de sexualidad es hablar de reproducción y, por lo tanto, de genitalidad (...) en Biología” (p. 37).

Inscribiéndose en esta tradición, me enseñaron el aparato reproductor femenino y el masculino, me explicaron cómo se desarrollaba el proceso de la reproducción humana, empezando con frases como “cuando dos personas están casadas y desean tener hijos...”. La religión atravesaba el sexo, al punto tal de que sólo era pertinente “hacer el amor” para reproducirse, dejando de un lado el deseo y sólo ligando la práctica sexual a la condición biológica de las personas. Las infecciones de transmisión sexual fueron abordadas durante el secundario, pero no se recomendaba el uso de métodos de anticoncepción, ni de barrera, ni hormonales, ya que el sexo para adolescentes era algo prohibido.

Así, en el currículum prescrito los pocos contenidos de la sexualidad humana dejaban ver no sólo la falta de conocimiento sobre el sentido total del término, sino que el entramado político de la biologización del sexo contiene disciplinamiento y control sobre los cuerpos, en términos foucaultianos, y además sexismo, expresando nuevamente el mandato de la heterosexualidad obligatoria.

Jefrey Weeks (1998) denomina a esta visión de la sexualidad como “abordaje absolutista”. Entendiendo que el significado que se le otorga a la sexualidad es producto de relaciones de poder y normas que regulan qué hacer con ella y cómo vivirla, el autor plantea esta perspectiva heredera de la tradición judeocristiana del siglo XVIII, con una concepción de la familia en términos burgueses y capitalista-moderno, fuertemente hegemónica:

Es difícil separar los significados particulares que damos a la sexualidad de las formas de control que defendemos. Si consideramos al sexo como peligroso, perturbador y fundamentalmente anti-social, entonces estaremos más predispuestos a adoptar posiciones morales que proponen un control autoritario y rígido. A eso lo llamo abordaje absolutista (Weeks en Morgade, 2011; p. 35).

Pero, como sabemos, en las escuelas no sólo se enseña y aprende lo que está prescrito, sino además lo que Jackson (1991) en su libro “la vida en las aulas” llama currículum oculto, como el conjunto de conocimientos, habilidades, aptitudes y valores que la escuela enseña de forma tácita, es decir, sin ser especificados en el currículum y que se relaciona directamente con la cultura institucional. Morgade (a lo largo de su producción teórica) lo retoma, entrelazando las prácticas sexuales-sexuadas ocultas en las instituciones educativas, tanto de sus temarios o programas como en el hacer de la cotidianidad.

Sobre el concepto, el autor expone que es fundamental “que cada alumno/a (y cada profesor/a) debe dominarlo para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela” (Jackson, 1991; p. 25), ya que el éxito o fracaso de un/a estudiante está ligado directamente al dominio del currículum oculto. Y si a educación sexual me refiero, en la escuela que describo, el aprendizaje de la sexualidad estuvo siempre ligado a este y, como expresé anteriormente, atravesado por una moral religiosa.

Durante mi escolaridad, además de que los/as chicos/as debíamos formar en filas diferentes, ir a baños diferentes o incluso en la capilla sentarnos en alas diferentes (en la fila de bancos derecho uno y en el izquierdo el otro), se perpetuaban otras prácticas concretas, como ser la forma de arreglarse el cabello. Las mujeres, pelo largo atado y los varones muy cortos. Ninguno debía teñirse ni pintarse las uñas. Mucho menos el uso de aretes: las mujeres podían, pero no debían ser colgantes, y los varones no podían de ningún tipo. El uniforme de las chicas tenía pollera (que debía ser larga de modo tal que tapara la rodilla), a diferencia del de los varones que usaban pantalón. Respecto a esta cuestión, Carina Kaplan y Gluz (2000) señalan que:

La escuela no es neutra respecto de los patrones de género. En la vida cotidiana del aula tiene lugar un proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar “sujetos femeninos y masculinos”, a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones, relaciones y diferencias de género que van pautando lo permitido y lo prohibido, definiendo lo normal y lo desviado para cada sexo. (Kaplan y Gluz, 2000; p. 30).

Así, queda de manifiesto que el currículum oculto enseñaba a “ser hombres y a ser mujeres”, de forma diferenciada y muy específica, según lo correcto para la moral cristiana, atravesada

por el heteropatriarcado. El binarismo se hace carne, especificando roles y formas de ser, estar, comportarse y vestirse propios para cada uno de los sistemas sexo-género.

Pero en paralelo, más allá de la escuela, desde muy chica tuve curiosidad y recuerdo dialogar sobre temas de la sexualidad con mi mamá; siempre me dio consejos y se tomó su tiempo para explicarme, aunque como adolescente decidí vivir mis propias experiencias y romper algunos límites. Es por ello que, a los 18 años, al terminar el Nivel Secundario y volver del viaje de estudios a Bariloche, por medio de un test de orina me enteré que estaba embarazada de mi novio, con el cuál había entablado esa relación hacía 6 meses atrás.

Hoy, 18 años después, hablo con mi hija sobre la importancia del cuidado en las relaciones sexuales para evitar embarazos adolescentes e infecciones de transmisión sexual. Dialogamos sobre el pudor, el consentimiento, la importancia del respeto en cualquier vínculo entablado, de que el otro/a te de espacio para poder expresar las emociones que nos atraviesan. Pero, por sobre todo, aprendo de ella y le enseño desde lo que sé, de mis vivencias y conocimientos. También, cuando se da la posibilidad de que se reúna en casa con amigos/as, hablo con todos/as. Aceptan mis discursos por ser una “madre joven”, y siento que tengo más llegada a ellos/as. Creo que todos/as como adultos/as debemos hablarles con seriedad y desde el corazón, para que los chicos/as entiendan que hemos pasado por estas cosas y lo más importante es que aprendimos de ello, y que en cada nueva experiencia seguimos aprendiendo.

En el año 2016 decidí estudiar el Profesorado de Educación Primaria en la Escuela Normal Superior nro. 41 “José de San Martín”, de la localidad donde nací y vivo. Allí tuve mi primer acercamiento con la Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral, durante todo el cursado, pero específicamente en una materia cuatrimestral del último año. En ese espacio conocí que la educación sexual no tenía sólo una dimensión biológica, sino que podía analizarse desde

otras, como ser la psicológica, la socio-cultural e histórica, la ética, la jurídica y la espiritual. También, conocí que puede ser abordado desde cinco ejes de trabajo según lo explicitan los “Cuadernos para el Aula” (material ministerial con propuestas didácticas específicas de ESI para cada nivel del sistema educativo), los cuales son: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer los derechos. Y, además, las puertas de entrada de la educación sexual integral, es decir, las herramientas de análisis y reflexión que le sirven a los/as docentes para abordar de varias formas posibles a la sexualidad; ellas son: la reflexión sobre nosotros/as mismos/as, la organización de la vida cotidiana en la escuela, los episodios que irrumpen y la relación entre la escuela, las familias y la comunidad.

Durante mi último año de cursado, en el año 2019, tuve la oportunidad de comenzar a reemplazar en la escuela donde realicé toda mi escolaridad y donde mi hija acude (actualmente está en su último año de secundaria); cargo que pude titularizar en 2021. Durante estos últimos años, a diferencia de aquellos donde era estudiante, puede advertir un notable cambio en el currículum en relación a la educación sexual, que supongo es producto de los movimientos feministas y de derechos humanos cuyos intereses calaron hondo en él. Alicia de Alba (1998), en su definición de currículum, expresa que éste es “una síntesis de elementos culturales que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores cuyos intereses son diversos y contradictorios” (p. 3). Y justamente a través de mecanismos de negociación e imposición se puede llegar a su conformación, siendo un producto del resultado de las posiciones ético-políticas de una época histórica determinada.

En la actualidad, las discusiones que el feminismo viene desarrollando, particularmente en el campo de la educación, contribuyen a problematizar los currículums y verlos desde una perspectiva de género. La necesidad de darle batalla cultural al patriarcado y proyectar la

conformación de una sociedad más justa e igualitaria para todas las personas (incluyendo allí a las mujeres y a las disidencias) hacen posible el surgimiento de la Ley de Educación Sexual Integral para responder a las demandas de un sector de la sociedad acerca de lo que espera de la escuela, entendiendo que hablar de sexualidad no debe ser un tema privado ni a puertas cerradas, como se creía tiempo atrás también de la violencia de género: que era un problema de pareja y que, como tal, debía resolverse dentro del hogar.

La Ley de Educación Sexual Integral, sancionada en el año 2006, volvió obligatorio que tanto los colegios públicos como los privados y confesionales revisaran su currícula referida a educación sexual e incorporaran nuevas temáticas en torno al concepto más amplio de sexualidad. Y las escuelas de nuestra Arquidiócesis no fueron ajenas a ello. De acuerdo al ideario y la moral religiosa que detentan las Hermanas de la Inmaculada de Génova crearon la Educación Afectivo-Sexual Integral (EASI), y cada escuela debió generar un proyecto institucional para abordarla, desde Nivel Inicial, pasando por el Primario y culminando con el Secundario. Allí se indican los temas, textos, libros, cuentos a tratar en cada sala, grado y año. Temas como la castidad y los derechos del niño/a por nacer se mezclan con contenidos propios de la normativa nacional, como ser el respeto hacia el cuerpo propio y el ajeno o los sentimientos.

Hoy, en la escuela dicto clases de Lengua, Ciencias Sociales y Formación Ética a los alumnos/as de 5to y 6to grado, y en esta última materia es dónde más trabajo con la ESI temas como la libertad y la responsabilidad, la diversión y tiempo libre, vivir en familia, la obediencia y permisos, vivir con mis compañeros/as, la resiliencia y el asertividad, ciberciudadanos/as: un único mundo, la salud digital, la fortaleza, entre otros. Mi deuda pendiente es poder hacer transversal la ESI en cada acto pedagógico que lleve a cabo.

Pero mi biografía escolar no termina allí, ya que en el año 2020 se dio la oportunidad de realizar el Ciclo de Complementación Curricular Licenciatura en Educación presencial, gracias a un convenio marco entre UNRaf y la Municipalidad de San Jorge y la Municipalidad de El Trébol. Luego de inscribirme, se decretó la pandemia del Covid-19 y, por tal motivo, debí cursar de manera virtual en la modalidad sincrónica (es decir, que las clases se desarrollaban a través de Google Meet, una exposición teórica y expositiva por parte de los docentes con intervenciones de los alumnxs) y asincrónica, (propuestas de actividades prácticas a través de la plataforma Moodle, en el campus de UNRaf) a la vez. Transitar toda la carrera, y el Seminario específicamente, amplió por completo mi visión y conocimientos sobre la ESI. Y esta transformación no se introyecta solamente, sino que mi práctica diaria se vio enriquecida no sólo relacionada con nuevos contenidos a desarrollar, sino sobre todo al cambio de mirada hacia los alumnos/as, posibilitando un análisis de las prácticas habilitadas y no en el aula, de las tareas especificadas por sexos, de los vínculos que se establecen, atenta a no hacer diferencias ni reproducir desigualdad. Trabajar con la ESI hace interpelarme como persona, trabajar sobre mis supuestos y representaciones. Y entiendo que no sólo alcanza con saber contenidos teóricos, sino que son necesarias las habilidades de acompañamiento, reconocimiento y cuidado del otro/a.

Hoy, luego de mi paso por la Práctica Profesional Supervisada, entiendo que los procesos reflexivos hacia nosotros/as mismos/as, interrogarnos sobre nuestro propio camino transitado en torno a la construcción de nuestra sexualidad y cómo la educación sexual que recibimos (o no) influyó en ese proceso, nos vuelven conscientes de los pasos posteriores a tomar, de cara hacia el futuro. “La escritura de sí, como el autorretrato, posee una especial, abundante y compleja historia, en la que sobresale la importancia de hacer memoria, de construir la propia imagen, desenterrando antiguos y olvidados yos; todo ello de un modo performativo y concreto,

casi como un ejercicio espiritual, que da cuenta de la propia existencia” (Juliao Vargas 2021, p. 80).



**CAPÍTULO 2 SER DOCENTE UNIVERSITARIA:
SOBRE MI PRÁCTICA PROFESIONAL
SUPERVISADA**

2.1 Sobre el Seminario

El seminario *Ciudadanía, Derechos Humanos y Educación* es una propuesta dentro del segundo año de la Licenciatura en Educación que promueve prácticas de convivencia ciudadana comprometidas con los derechos humanos, a través de las producciones, discusiones y demandas de los activismos académicos y feministas contemporáneos.

El objetivo general del Seminario es “introducir a los/as estudiantes en una reflexión teórico-epistemológica acerca de los vínculos entre ciudadanía, derechos humanos y educación a fin de promover el desarrollo de capacidades críticas y reflexivas en los modos de percibir, comprender y actuar, como ejercicio ético y político en el campo educativo” (Programa CCDDHHyE, 2022).

En este marco, la transversalización de la perspectiva de género se tornó una prioridad. Por ello, el seminario persigue el fin de reflexionar y transversalizar la perspectiva de género dentro de su propuesta, para vehicular las demandas y preocupaciones en el campo universitario respecto a la materia género y sexualidad. Las docentes tomaron como eje estas problemáticas y preocupaciones del Nivel Universitario, asumiendo que la sexualidad participa inherentemente de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como postula Morgade (2011), abordando las dimensiones generizadas y sexuadas que se ponen en juego a la hora de habitar el espacio universitario.

Este espacio curricular se estructura a partir de cuatro unidades que se desarrollan en clases teóricas-prácticas, las cuales fueron desarrolladas como espacios de discusión, análisis y reflexión. La dinámica de las clases propuesta consistió en dos etapas: un momento de exposición de los temas de la clase por parte de las docentes y un momento de intervención de los/as estudiantes a partir de la puesta en discusión de la bibliografía, previamente acordada

con las docentes. Como afirma el Programa del Seminario (2022) “recrear en el aula la situación investigativa, donde el extrañamiento, la pregunta, la duda, más que las certezas, nos permite descentrarse de esquemas arraigados en el sentido común”.

En este sentido, resulta fundamental la instancia de debate y discusión de textos, videos, entrevistas, entre otras actividades propuestas por parte de las docentes de articulación con instancias individuales y grupales, para así lograr enriquecer las discusiones y el diálogo. Esta dinámica de las clases permite a los/as educandos construir conocimiento a partir de una actitud investigativa (Davini, 2015).

El programa de las docentes está estructurado en dos partes. El primero de ellos apunta a reconstruir, desde una mirada teórica-epistemológica, cómo comprender dimensiones tales como los derechos y la ciudadanía. Desde una concepción de orden normativo o institucional se pone en escena la historicidad de estos conceptos, sus alcances y limitaciones, así como las lógicas de inclusión y exclusión que operan también frente al sostenimiento de estas categorías.

Estas discusiones teóricas iniciadas en el Seminario forman parte de una discusión que se transversaliza en materia de género al criticar y poner en evidencia el androcentrismo que media el ejercicio de la ciudadanía y la construcción y acceso a derechos. Desde una mirada feminista y decolonial, se recupera el carácter situado e histórico de estos procesos (Jelin, 2009; Barrancos, 2012) como, también, la diversidad de barreras que participan desigualmente en materia de ciudadanía para el acceso y ejercicio de derechos (Maffía, s/d).

A partir de estas discusiones teórico-conceptuales, se trabaja en un segundo eje a partir de textos de orden más empíricos, donde son posibles los debates y conflictos que se suscitan

dentro de los distintos contextos educativos. Transversalizando la perspectiva de género, la última unidad comprende un corpus de bibliografía vinculada a investigaciones empíricas que abordan específicamente las interrelaciones entre género y sexualidad en el ámbito educativo.

2.2. Metodología

Para poder ponerme en el rol docente del Seminario en cuestión, teniendo en cuenta tanto los contenidos como la forma de trabajarlos de las docentes a cargo, comprendí que el método debía centrarse en revisar de forma crítico-reflexiva mi experiencia personal en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ESI. Esto sería indispensable, además, para poder llevar adelante los proyectos de investigación y extensión en los que se me había invitado a participar. La ESI era el hilo conductor de todas estas funciones de la universidad en las que yo me adentraba por primera vez.

Creí pertinente partir del reconocimiento de todas estas experiencias personales que permiten el conocimiento de uno mismo y además dar cuenta de cómo el “yo” no puede pensarse sin las relaciones sociales en las que se inscribe. Es por eso que el método autoetnográfico se erigió como el más adecuado, y este trabajo comparte en reiteradas oportunidades mis experiencias vividas, mi forma de ser y vivir en el mundo y sobre todo mi aprendizaje de la ESI, tanto en la escuela como fuera, sin olvidar las personas que formaron y forman parte de ello. La autoetnografía es un enfoque de investigación y escritura que, como expone, Ellis, Adams y Brochner (2015), busca describir y analizar sistemáticamente la experiencia personal con el fin de comprender la experiencia cultural. Esta aproximación desafía las formas canónicas de hacer investigación y de representar a los otros, a la vez que considera a la investigación como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente.

Desde el primer encuentro dentro de las Prácticas Profesionales Supervisadas dentro del Seminario confeccioné un diario de campo, donde tomé registros de lo que vi y oí, con respecto a las reflexiones de las docentes, los intercambios que se realizaron entre las estudiantes y docentes, la participación de las alumnas tanto en el campus virtual como en lo que solicitaban las educadoras para cada clase presencial, y mis sentires al respecto. Esto me sirvió para hacer reflexiva mi práctica, articulando lo acontecido en las clases con lo planificado y con las notas teóricas. Como sostiene Guber (2011):

Los registros de campo aluden a dos procesos simultáneos. (...) Por un lado, el registro es un medio por el cual se duplica el campo en forma de notas (registro escrito) (...) y, por otro lado, mediante la aplicación crítica e inteligente de técnicas de obtención de información que permitan al investigador ver y oír lo inesperado, abrir cada vez más sus sentidos, y distinguir las reflexividades que confluyen en el trabajo de campo. (...) El registro es una valiosa ayuda: 1) para almacenar y preservar información, 2) para visualizar el proceso por el cual el investigador va abriendo su mirada, aprehendiendo el campo y aprehendiéndose a sí mismo, y 3) para visualizar el proceso de producción de conocimientos que resulta de la relación entre el campo y la teoría del investigador. El registro por medio escrito, el acto de transcribir notas, constituye una de las herramientas por excelencia (p. 93).

En esa misma instancia, ser observadora-participante fue sumamente positivo y enriquecedor. Guber (2001) expresa que consiste en dos actividades principales: primero, observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en tomo del investigador y, segundo, participar en una o varias actividades de la población. Así, la participación pone el énfasis en la experiencia vivida por el investigador apuntando su objetivo a "estar adentro" de la sociedad

estudiada. Entonces, no debe perder de vista que está observando con el fin de observar y registrar los distintos momentos y eventos de la vida social, incluso aunque participe.

Conocer a las alumnas del Seminario, la operatividad del grupo, ver qué estrategias y herramientas didácticas favorecían su aprendizaje, qué recursos las llevaba a un proceso de reflexión más profundo fue necesario. Sin ese paso previo, mi planificación y mi actitud frente al grupo hubieran sido otros. Con el correr de las clases pude entablar un vínculo con muchas de las alumnas y fui adquiriendo seguridad y confianza, transformándome no sólo en observadora de la clase, sino participando desde otro lugar. En este sentido, las docentes me invitaron a participar en las clases del seminario, me indicaron que interactúe tanto con ellas como con las estudiantes para poder comprender sus perspectivas y experiencias. También revisé y analicé los materiales y recursos propuestos por las docentes junto a ellas. Participé junto a las alumnas de grupos para análisis de la bibliografía y su posterior debate, y también tomé nota de la participación y el compromiso de ellas.

En esta instancia en mi diario de campo no solo tomé nota de las experiencias de las estudiantes, sino que también registré mis sentimientos, mis reflexiones, analicé mis propias reflexiones y actitudes. Todo esto fue fundamental y se puso en juego al momento de llevar las clases adelante: mi experiencia vivida, las notas que tomé en el registro y el conocimiento del grupo-clase.

Y, en ese proceso que emprendí en conjunto con las alumnas y docentes, me convertí en un puente para que ese sentir sea interpretado y comprendido desde la teoría, aquella que categoriza al mundo y su realidad caótica para poder poner en palabras y estudiar de forma académica lo que acontece. Como futuras licenciadas, el objetivo era que las alumnas construyan aprendizajes significativos que se enlacen con sus contenidos previos y vivencias,

para construir nuevos sentidos que mejoren sus prácticas de aprendizaje y, por qué no, las animen a inmiscuirse en proyectos de extensión e investigación universitarios.

2.3. En orden cronológico

En primera instancia, las docentes me compartieron la planificación y el programa del Seminario. A continuación, en formato cuadro de doble entrada, se detallan los temas, actividades y bibliografía en el Plan de Clases del cual colaboré en la confección:

<p>Fecha de la clase uno: 15 de octubre</p> <p>Unidad/Tema: Presentación del Programa del Seminario, condiciones</p> <p>Unidad 1: Problematizando los Derechos Humanos y las nociones de ciudadanía</p> <p>Tarea:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programa/plan de clases/condición de aprobación - Bibliografía campus/Mail inicio del curso - Ficha de lectura: DE SOUSA SANTOS, B. 	<p>Material de lectura:</p> <p>DDHH</p> <p>O Cuadernillo Introducción a los DDHH. Dirección Nacional de Cultura Cívica en Derechos Humanos Subsecretaría de Promoción de Derechos Humanos Secretaría de Derechos Humanos y Pluralismo Cultural de la Nación. Disponible en: file:///C:/Users/Usuario/Contacts/Downloads/Cuadernillo-Introducci%C3%B3n-ddhh-final.pdf</p> <p>DE SOUSA SANTOS, B. Si Dios fuera activista de derechos humanos.</p> <p>SELECCIÓN DEL LIBRO: Introducción: Los derechos humanos, una frágil hegemonía (págs. 13 a 24) y Capítulo 1: La globalización de las Teologías políticas, apartado Lo hegemónico, lo contrahegemónico y lo no hegemónico (págs. 25 a 28) Editorial Trotta, Madrid (España), 2014.</p> <p>FUNDACIÓN JUAN VIVES SURIÁ (2010) Derechos humanos: historia y conceptos básicos. Colección Serie Derechos Humanos. CLACSO. Caracas. Selección: Capítulo 1 “La historia de los DDHH” (p. 11-20), Capítulo 5 “Hacia una visión crítica de los DDHH” (p. 65-84) y Capítulo 6 “Revisión crítica de los ‘principios’ de DDHH” (p. 85-98). Disponible en:</p>
---	---

	<p>http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/fundavives/20170102055815/pdf_132.pdf GÁNDARA CARBALLIDO, M. Los derechos humanos en el SXXI. Una mirada desde el pensamiento crítico. Selección: Capítulo 3 “La disputa en torno a la concepción de Derechos Humanos” (pp. 89-116); Cap. 6 “Aportes para una teoría no colonialista de Derechos Humanos” (pp.151-166); “Conclusiones” (pp.167-172). CLACSO, Buenos Aires, 2019. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190830102123/Derechos_Humanos_sigloXXI.pdf MAFFIA, D. (s.f.), Barreras para el acceso a los Derechos. Complementaria: Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) (2019) Derechos humanos en la Argentina: Informe 2019. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.</p> <p>Obligatoria:</p> <p>PASSERINO, Leila Martina; ABDALA, Leila (2022) Notas para abordar la transversalización de la perspectiva de género. Experiencias de enseñanza en Ciudadanía, Derechos Humanos y Educación en un seminario de grado universitario. Itinerarios Educativos. Núm. 16, e0029. SEGATO, R. Antropología y Derechos Humanos: alteridad y ética en el movimiento de los Derechos Humanos. Serie Antropológica, Brasilia, 2004.</p> <p>Ciudadanía Obligatoria: FOUCAULT, M. (1980) Curso del 14 de enero de 1976. En Michel Foucault. Microfísica del Poder. Buenos Aires: Ediciones la Piqueta.</p>
--	---

	<p>BARRANCOS, D., Género y ciudadanía en Argentina En Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies Vol. XLI: 1-2 2011, pp. 23-39.</p> <p>JELIN, E. (2011). Los derechos como resultado de luchas históricas. En Jelin, E., Caggiano, S. y Mombello, L. Por los derechos. Hombres y mujeres en la acción colectiva. Editorial Nueva Trilce. Bs.As.</p> <p>Disponible en: https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/454</p>
<p>Fecha de la clase dos: 22 de octubre</p> <p>Unidad 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Educar en/para/con Derechos Humanos y Ciudadanía - La accesibilidad como Derecho Humano <p>Tarea:</p> <p>ACTIVIDAD en Foro: a partir de la lectura de los textos de Ruggiero (2018) y Kandel (2014), participar en el Foro de discusión. Los foros se encuentran separados por texto.</p>	<p>Material de lectura:</p> <p>Obligatoria:</p> <p>KANDEL, V. Derechos humanos, ciudadanía y educación. Revista de ciencias sociales, N° 25, otoño de 2014, pp. 141-150.</p> <p>VIDOZ, S.; COICAUD, S. (Ed.) Cap. 1 Aportes para pensar la ciudadanía. En COICAUD, S. (Ed.) La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política: jóvenes, escuela y proyectos. Miño y Dávila, Buenos Aires, 2016.</p> <p>RUGGIERO, GUSTAVO (2018). Política y ciudadanía en la escuela: tensiones en la teoría y la práctica de su enseñanza. Cuadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 13, n. 35, p. 136-145.</p> <p>GONZÁLEZ, FEDERICO MARTÍN (2020) Ciudadanía, desigualdad y política. Las sedes del Plan FinEs2 como espacio de derechos. Papeles de trabajo. Vol. 14 Núm. 26</p> <p>RODINO, A.M. (2015). Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO de Educación para la Paz. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico: Recuperado de:</p>

	<p>http://unescopaz.uprrp.edu/act/Lecciones/2015rodino/Rodinoconf2015.pdf</p> <p>Complementaria: BACHELARD, G. Palabras Preliminares. Capítulo I La noción de obstáculo epistemológico. Plan de la Obra. En La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, Siglo XXI, Buenos Aires, [1974] (1948). GARCÍA, C. et al. La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la Universidad. Espacios de Crítica y Producción, N° 51, 41-56. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2015. Disponible en: http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1869 SKLIAR, Carlos. Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía VOL. XVII. No. 41, 2009, pp. 1-27. Disponible en: http://revinut.udea.edu.co/index.php/revista_eyp/article/viewFile/6024/5431</p>
<p>Fecha de la clase 3: 29 de octubre</p>	<p>Presentación de la consigna del trabajo final del seminario.</p>
<p>Fecha de la clase 4: 5 de noviembre</p> <p>UNIDAD 3: Educación y una introducción a la desigualdad social</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Una introducción a la desigualdad social. Tensiones y dilemas entre la redistribución y el reconocimiento. 2. La desigualdad en el mundo educativo. <p>Tarea:</p>	<p>Eje 1 FRASER, N. (1997) ¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En: Fraser, Nancy. Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”, Capítulo I, Siglo de Hombres Editores, Santa Fé de Bogotá, pp. 17-54. MANZANO, V.; NOVARO, G.; SANTILLÁN, L.; WOODS, (2004) Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico. En Neufeld, Ma. Rosa (comp.) Antropología social y política. Desigualdad y acción colectiva. Buenos</p>

<p>- Presentación de la actividad para regularizar el seminario (grupal)</p>	<p>Aires: Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.</p> <p>Complementaria: JELIN, E. (2021). “Género, etnicidad/raza y ciudadanía en las sociedades de clases”, en Nueva Sociedad, N°293. Disponible en: https://www.nuso.org/articulo/genero-raza-ciencias-sociales/</p> <p>Eje 2 ACHILLI, E. (s/d) Vivir en la pobreza urbana. El derecho a una interculturalidad no excluyente. Conferencia en Revista Lote, N° 18. BOURDIEU, P. (1978) El racismo de la inteligencia. Intervención en el Coloquio del MRAP en mayo de 1978, publicada en Cahiers Droit et liberté (Races, sociétés et aptitudes: apports et limites de la science), núm. 382, pp. 67-71. KAPLAN, C. “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovate, Silvia y Kaplan, Carina (Coords.) Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto, Noveduc, Buenos Aires, 2005. KAPLAN, C. y PIOVANI, J., Trayectorias y capitales socioeducativos. En Piovani, Juan Ignacio La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social / Juan Ignacio Piovani; Agustín Salvia.- 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2018 DUSANTO, NICOLÁS (2021) El saber es libertad. “Un derecho que da derechos para todas, todos y todes”. Texto realizado en el marco de la Diplomatura en “Acompañamiento y abordaje territorial de situaciones de violencias por razones de género” Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) y Secretaría de Estado de</p>
--	--

	<p>Igualdad y Género (Provincia de Santa Fe). ZIEGLER, S., (s/f) La escolarización de las élites. Un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual.</p> <p>DUSSEL, I. (2021). Escuela en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades, en Nueva Sociedad, N°293. Disponible en: https://www.nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/</p> <p>MARTÍNEZ, JULIANA; VIDAL-ORTÍZ, SALVADOR (comp.) (2018) Travar el saber: educación de personas trans y travestis en Argentina: relatos en primera persona. La Plata: EDULP.</p>
<p>Fecha de la clase cinco: 12 de noviembre</p> <p>Unidad 4: Problemáticas de género y diversidad sexual en el campo educativo</p> <p>Parte 1: Presentación de la categoría de género. Vínculos educativos.</p> <p>Parte 2: Género(s), sexualidad y educación. Apuntes para pensar su interrelación</p> <p>Eje 1 El género/sexualidad como factor explicativo de las diferentes/desiguales trayectorias escolares.</p> <p>Eje 2 La sexualidad en el contexto escolar. Las pedagogías sexuales que circulan al interior de los espacios escolares</p> <p>Eje 3 La construcción, producción y transmisión de saber en clave de género. ¿Cómo se construye la autoridad/saber en las escuelas?</p> <p>Eje 4 La educación sexual integral</p>	<p>BUTLER, J. (2011). El género en disputa. Paidós, Buenos Aires. (Prefacios 1999 1990, pp. 1-43).</p> <p>MATTIO, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En Morán Faundes, J. y otros (Comp.). Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial, pp. 85.102. Disponible en: https://www.generalroca.gov.ar/leymicaela/wp-content/uploads/2020/08/De-qu%C3%A9-hablamos-cuando-hablamos-de-g%C3%A9nero_Mattio-Eduardo.pdf</p> <p>MORGADE (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela, en Novedades Educativas, N°184. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf</p> <p>Eje 1 ABALO, F. La desigualdad y la diferencia: Notas para pensar los trayectos escolares de las personas trans. En Revista Augusto Guzzo Revista Acadêmica, 2015.</p> <p>BAEZ, J. (2017). Identidad de género: desafíos y límites a las políticas de inclusión en la escuela</p>

Eje 5 Pedagogía queer y androcentrismo en las disciplinas

Tareas:

- Fecha de la clase: 3 de noviembre
- Conferencia de Elena Achilli
- Actividad toma de apuntes
- Video

secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Revista Punto Género, (7), pp. 69-90. Disponible en:

<https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/46265>

Louro, Guacira (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. Descentrada, 3(1), e065.

<https://doi.org/10.24215/25457284e065>

Eje 2

CONNELL, Raewyn (2001) “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género en las escuelas.” Revista Nómadas , N^a14, Universidad Central, Bogotá.

LOMAS, C.. ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. Revista de educación, 342 (1), 83-101, 2007. Disponible en:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_05.pdf

MORGADE, G. Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género, s/f. Disponible en: <http://www.edumargen.org/docs/curso25-4/unid4/Apunte04.pdf>

MORGADE, G. (coord.) Toda educación es sexual. Crujía, Buenos Aires, 2011. (Selección: Presentación, capítulos 1, 2, 3 y Algunas pistas).

Eje 3

BELL, H., Eros, erotismo y proceso pedagógico. En Pedagogías transgresoras. Bocavulvaria, Córdoba, 2016. (Capítulo 1).

CAYUN PICHUNLEF, G. Un "seño" jardinero. Una presencia disruptiva en la formación docente de nivel inicial en Bariloche Gustavo Ariel. En Revista Ensamble Otoño 2019, año 5, n.10, pp. 55-76 ISSN 2422-5541 [online]. Disponible en:

http://www.revistaensambles.com.ar/ojs-2.4.1/index.php/ensambles/article/view/134/pdf_5

MORGADE, Graciela (2010) "Formación docente y relaciones de género: aportes de la

	<p>investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado". Revista del IICE. No. 28, Buenos aires: Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10046</p> <p><u>Eje 4</u></p> <p>LAVIGNE, Luciana (2018). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista En: Revista MORA n° 25 ~ Miradas sobre Educación Sexual Integral (ESI) IIEGE-FFyL-UBA, Buenos Aires.</p> <p>RUEDA, Alba (2019) La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans, En Revista Mora N° 25, IIEGE-FFyL-UBA, Buenos Aires.</p> <p>MORGADE, Graciela y FAINSOD, Paula (2019) "La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción.", Voces en el Fénix, N° 75 Desde ahora y para siempre, pp. 66-75.</p> <p><u>Eje 5</u></p> <p>MORGADE, Graciela (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)</p> <p>BRITZMAN, Débora (2016) ¿Existe una pedagogía cuir? O, no leas tan hétero. En; Pedagogías Transgresoras. Córdoba: Ed. Bocavulvaria.</p> <p>BLANCO, Rafael (2018), "Mujer, género, queer. Un vocabulario reciente para las ciencias sociales locales", en Pampa Arán y Marcelo Casarin, Ciencias sociales: balance y perspectiva desde América Latina. Córdoba: Editorial CEA.</p> <p>PLATERO, R. Lucas (2018) "Ideas clave de las pedagogías transformadoras". En Ocampo González, A. (Coord.) Pedagogías queer. Chile: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva.</p>
--	--

	TORRES, G. Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer. Bagoas, 06 (07), 63-79, 2012. Disponible en: https://cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art04_SMTorres.pdf Recurso: Documental "Mocha":
<p>Fecha de la clase seis: 19 de noviembre</p> <p>Tarea:</p> <p>- Actividad lectura y exposición de textos por ejes. Expuestos como una presentación oral Campus de UNRaf.</p>	Cierre del seminario.

Vale aclarar que las actividades que me propuse en el Anteproyecto presentado para la realización de mis prácticas se pudieron llevar a cabo. Las mismas consistieron en:

- Participación en las clases presenciales y virtuales, sincrónicas o asincrónicas, tanto en el Campus de UNRaf como en el Instituto.
- Cooperación en la selección y construcción de consignas disparadoras para las unidades.
- Revisión de la literatura y puesta reflexiva.
- Participación e intervención en las lecturas.
- Participación en las Jornadas de la Licenciatura en Educación.
- Participación en los proyectos de las docentes de investigación "Derechos sexuales y (no)reproductivos en las arenas públicas de las localidades de Esperanza y Rafaela. Un estudio exploratorio y sincrónico en torno a los efectos de las transformaciones en la ciudadanía sexual y el contexto de Pandemia en el campo de la salud" y Proyecto de

Articulación denominado “Mapeo colectivo y experiencial con organizaciones de Esperanza y Rafaela sobre problemáticas de género”.

- Participación en los exámenes finales de las alumnas.
- Sistematización de las prácticas y redacción del Informe Final.

2.4 Descripción de las clases

En el siguiente apartado realizaré una descripción clase por clase, donde están presentes las propuestas, actividades, recursos y metodología de enseñanza abordado por las docentes de la cátedra, y la interacción con las alumnas. También, especifico mi accionar dentro de cada uno de los encuentros, haciendo especial hincapié en el tratamiento de cada tema y de cada unidad bibliográfica.

Clase uno

La primera clase presencial se realizó en el Instituto Superior de Profesorado nro. 2 “Joaquín V. González” el día 15 de octubre de 2022 de 8:00 a 12:00. Allí, junto a las profesoras, realizamos la presentación del Seminario y de la unidad 1, titulada “Problematizando los Derechos Humanos y las nociones de ciudadanía”. Explicamos cuáles eran los textos que se debían leer para la próxima clase. La unidad se dividía en dos: Derechos Humanos y ciudadanía. El primero, siguiendo a autorxs como De Sousa Santos (2014), Fundación Juan Vives Suriá (2010), Gándara Carballido (2019), Segato (2004) y Maffia(s/f). Se explicaron las claves de lectura para guiarlas. Se les pidió “sospechar” del discurso hegemónico en torno a los

Derechos Humanos, tal como se entienden y definen, para lograr entender qué hay detrás de cada enunciado, por fuera de lo normativo.

Se les propuso a las alumnas, en el devenir de las clases, pensar qué entienden de cada lectura, qué nociones de persona y derecho subyace en los distintos discursos, partiendo de los conceptos básicos, pero buscando entender por qué es una problemática de carácter histórico, político, social y cultural, buscando romper con la universalidad de los derechos, pensando su historicidad. Cuestionarnos por qué en las escuelas se enseña la Revolución Francesa y la americana, pero nunca de la Revolución Haitiana, hito fundamental en la abolición de la esclavitud.

Y, por otro lado, también se les propuso poner en tela de juicio la universalidad de los derechos y la violación de estos en la sociedad occidental (luchas de mujeres, pueblos indígenas, afrodescendientes, víctimas de racismo, minorías religiosas, gays, lesbianas, entre otros), donde no se salen a discutir los desafíos y transformaciones que enfrentan los Derechos Humanos en la actualidad.

En la segunda parte de la unidad, se abordó la temática de “ciudadanía”. Las docentes abordaron los textos de Foucault (1980), Barrancos (2011), Jelin (2011), y por último, Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) (2019) donde invitamos a las estudiantes a pensar la ciudadanía como una práctica conflictiva vinculada al poder, pensando en las luchas de hombres y mujeres para ser reconocidos en las instituciones, los derechos de las mujeres, la marginación por clase social, raza, etnicidad, orientación sexual, entre otras.

Esta clase me sirvió para poder pensar qué entiendo por DDHH y cuáles son las disputas que hay actualmente en torno a ellos, como por ejemplo quiénes son los/as sujetos de estos derechos o cómo se van creando y reordenando nuevas demandas en relación a los derechos.

Con respecto a la ciudadanía, me interesó el texto de Jelin el cual la entiendo como una práctica conflictiva vinculada al poder, que refleja las luchas acerca de quienes pueden decir qué y sobre qué problema.

El texto de De Sousa Santos (2014) me llevó a repensar la tensión entre la ciudadanía y los derechos, entendiendo que en la noción de ciudadanía un sector social, marginal, queda excluido de sus derechos. Por este motivo, debe haber una concepción de la ciudadanía más amplia y, a la vez, más inclusiva. Es fundamental que se revea el alcance de los derechos, para que tenga en cuenta a todos/as sin excluir a nadie, que vaya en busca de la justicia social y que prime la igualdad.

Segunda clase

La clase dos se realizó el día 21 de octubre en el campus de UNRaf, de dos maneras: presencial e híbrida, ya que, a algunas alumnas de la ciudad de San Francisco, Córdoba, se les imposibilitaba viajar porque el viernes de esa misma semana, viajaban para cursar una materia a Rafaela. Ese día se integró una nueva estudiante, interesada en la temática que aborda el Seminario, ya que le serviría para su anteproyecto de tesis.

Comenzamos la clase buscando un espacio de discusión, análisis y reflexión de las lecturas trabajadas en nuestros hogares, cada una aportando su mirada y sus problemáticas en relación con los textos. Luego, presentamos la unidad 2, denominada “Educar en/para/con derechos humanos y ciudadanía”, y realizamos una clase expositiva sobre los/as autores de la unidad, los cuales son Kandel (2014), Vidoz y Coicaud (2016), Ruggiero y Rodino (2018).

También, explicamos la actividad que debían realizar las estudiantes en el campus: propusimos que, a partir de la lectura de los textos de Ruggiero y Kandel debían participar en un Foro, el cual estaba separado por textos. El texto de Ruggiero, lo tenían que trabajar las estudiantes Marilina, Micaela y Lilian, del cual debían reflexionar en torno a diferentes puntos: las tensiones entre lo instituido y lo instituyente en las prácticas educativas cuyo objeto es la construcción de la ciudadanía; enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía situada; diferencia entre enseñar derechos y posibilitar que alguien devenga sujeto de derechos; la distinción entre una intervención pedagógica que produzca sujetos de la educación o permita la constitución de sujetos en la educación; lo que les “resuena” o les permite pensar sus propias experiencias como docentes; las escenas escolares que irrumpe o haya irrumpido la posibilidad de pensar contra lo instituido.

El texto de Kandel, a las estudiantes Agostina, Noelia y Valentina, debían reflexionar en torno a los siguientes interrogantes:

1. *Argumenten la siguiente afirmación: “La lucha por la ciudadanía es, por último, aquella bisagra entre los postulados de los derechos humanos y su enseñanza en la escuela, con la ciudadanía cotidiana, vivida en condiciones concretas por parte de los alumnos/as con los que se trabaja en cada institución” (Kandel, 2014).*
2. *Kandel (2014) refiere a que “la cuestión de los contenidos es apenas uno de los aspectos en los cuales se trabaja en educación en derechos humanos y ciudadanía”:*
 - a- *¿Qué otros aspectos/dilemas se abren en torno a trabajar en/para/con los DDHH y la ciudadanía?*
 - b- *¿Por qué asume la ciudadanía como un aprendizaje cotidiano?;*
 - c- *¿Qué consecuencias trae esto a nuestras prácticas educativas?*

3. *¿Qué de las lecturas les “resuena” o les permite pensar sus propias experiencias como docentes? ¿Qué dilemas de los que propone la autora sienten presentes en sus instituciones?*

Así, en estas dos unidades problematizamos la noción de ciudadanía, derechos humanos y educación buscando reflexionar sobre el oficio docente, no solamente ligados al enseñar y aprender, sino ligada al problema de la construcción de ciudadanía y los desafíos en torno al enseñar en/con/para derechos humanos.

Los trabajos realizados en los foros, me parecieron muy enriquecedores, me pude nutrir de los pensamientos de las alumnas, y confrontarlos con los míos.

Con respecto al texto de Ruggiero (2018), en el foro el estudiantado reflexionó sobre el lugar que ocupa la educación ciudadana dentro de las instituciones, haciéndose carne en las prácticas diarias, poniendo en jaque lo considerado “normal” o “la norma” y construyendo una nueva posición personal. Para ello, lecturas como las realizadas en este Seminario se tornan indispensables.

También, otro eje de la discusión fueron las tensiones entre lo instituido y lo instituyente. Las alumnas expresaron la importancia de revisar sus prácticas y permitir intervenciones que habiliten a que alguien devenga sujeto de derechos, lo cual no se da por añadidura sino a partir de asumir una lógica también política respecto a cómo abordar las prácticas de ciudadanía.

En relación al texto de Kandel (2014), las participantes del foro expresaron la importancia de transversalizar y pensar prácticas de ciudadanía que posibiliten la revisión de la concepción de la enseñanza, para entenderla como experiencia práctica también frente a estas temáticas.

Trabajar con estudiantes frente a las demandas, desafíos y preocupaciones sociales, es una forma de atender y complejizar las prácticas de ciudadanía desde perspectivas situadas.

Personalmente, a partir de la lectura de los textos y las reflexiones de las estudiantes, me quedé pensando también en cómo ejercemos nuestras prácticas de enseñanza y cómo construimos ciudadanía desde esos ámbitos, lo cual también implica atender a los desafíos que se dan de manera situada. Creo que es importante reflexionar, entonces, en torno a la importancia de comprender nuestras prácticas de enseñanza y aprendizajes en su contexto, para poder ser agentes de promoción de derechos.

Tercera clase

La unidad 3 denominada “Educación y una introducción a la desigualdad social”, se presentó de forma virtual y asincrónica el día 5 de noviembre a través de la plataforma de la universidad.

El foco estaba centrado en abordar distintos modos en que la problemática de la desigualdad atraviesa, de diversos modos y a partir de considerar distintos clivajes, el mundo educativo.

La organización de los contenidos de dicha unidad estaba dividida en cuatro ejes, y dentro de la plataforma la actividad consistía en leer el material bibliográfico pertinente y realizar un resumen de cada uno de ellos, teniendo en cuenta los objetivos generales que persiguen los diversos autores/as; la propuesta metodológica; los conceptos clave utilizados y los referentes teóricos; y los principales hallazgos o conclusiones a los cuales arriban. Además, propusimos junto a las docentes del Seminario articularlos con el eje temático específico, a partir de la problemática de la “desigualdad” propuestas en los trabajos de Fraser y Manzano.

Esta unidad estaba dividida en cuatro ejes. El primero abordó la temática “Educación, desigualdades y ciudadanías sexuales”, que incluye los textos de Martínez, Vidal y Ortiz (2018); Dusanto (2021) y Acevedo (2020). El segundo eje llamado “Desigualdad, juventud y ciudadanía” incluían textos eran Minchala y Langer (2021), Núñez (2019) y Larrondo (2017). El eje tres se denominó “Desigualdades y trayectorias socio-educativas” y abordó los textos de Langer y Minchala (2022), Kaplan y Piovan (2018), Kaplan (2005) y Ziegler (s/f). Por último, el cuarto eje sobre “*Otros modos*” de pensar la educación, apuntes para pensar lo “*alternativo*” incluyó a los autorxs Wahren (2020), Ramallo y Guarín (2017), Buseki, Alquezar y Ramallo (2019).

En la plataforma, además, les entregamos a las estudiantes una actividad para regularizar el seminario. El plazo de entrega era hasta el 12 de noviembre. Las consignas eran:

- 1. Realizar una lectura de los textos específicos seleccionados por Eje y realizar un resumen de cada uno de ellos considerando: Objetivos generales de cada uno de ellos; propuesta metodológica; conceptos clave utilizados y referentes teóricos; principales hallazgos o conclusiones a los cuales arriban.*
- 2. Construir un texto que articule los textos con el eje temático específico, a partir de la problemática de la “desigualdad” propuestas en los trabajos de Fraser y Manzano. Algunas preguntas orientadoras para realizar este ejercicio son: ¿Cómo se articulan los textos a partir del eje temático?; ¿qué nos aportan para problematizar la desigualdad?; ¿qué interrogantes habilitan?; ¿cuáles son las posturas de lxs distintxs autorxs?*

Lo que más me interpeló de esta unidad es el Eje 1: Educación, desigualdades y ciudadanías sexuales. Específicamente, el texto “Travar el saber” de Martínez, Vidal y Ortiz (2018) me impactó, ya que es la primera vez que leo un libro donde se recopilan las experiencias de

personas travesti-trans en espacios educativos. Al leer este texto pude comprender las injusticias que vivieron y viven cotidianamente. Creo que el efecto de atravesarme lo logró, principalmente, el recurso de estar escrito en primera persona; eso me atrapó y movilizó.

Esta experiencia me llevó a realizar una reflexión crítica sobre las formas tradicionales de la educación y buscar nuevas perspectivas para transmitir el conocimiento, buscando abordar la ESI de manera integral y respetuosa sin tabúes, sin prejuicios, sin preconcepciones.

Cuarta clase

La unidad 4, se presentó el día 12 de noviembre de manera virtual y asincrónica por la plataforma, titulada “Género(s), sexualidad y educación. Apuntes para pensar su interrelación”.

En esta unidad, junto las docentes hicimos foco en pensar los vínculos entre educación, género y sexualidad, a partir de diferentes modos de pensar estas interrelaciones, las lecturas y el recorrido particular que cada una hizo de las unidades del seminario. En primera instancia, se propusieron tres autores/as para que las alumnas puedan introducirse en las nociones de género y los vínculos con lo educativo. Eran Butler (2011), Mattio (2012) y Morgade (2006).

Se abordó la importancia de pensar cómo la problemática de género y diversidad sexual se hace presente cotidianamente en la vida escolar y la práctica educativa, entendiendo al género como una variable explicativa para dar cuenta de problemáticas de inequidad social. Por eso, una de las conclusiones a las que abordé a partir de la lectura del material bibliográfico es que el género es una dimensión constitutiva de relaciones de poder y, por ende, de relaciones de desigualdad.

Como docente, llego a la conclusión de que, tanto en nuestros actos como en nuestras ausencias, en lo que habilitamos y lo que no permitimos, estamos produciendo y promoviendo modos específicos de ser y estar en la institución educativa, ligados al cuerpo y las sexualidades que transitan la cotidianidad de las escuelas.

Entendiendo al género como parte constitutiva de la identidad de las personas y que de ninguna forma la educación es neutral, me pregunto: *¿Cómo contribuimos desde la escuela con la construcción de identidades libres y diversas, sin ataduras, prejuicios ni miedos? ¿Cómo configurar el espacio áulico y las prácticas educativas más amplias dentro de las escuelas para que el género no sea considerado sólo desde una mirada binaria?*

Quinta clase

En el campus, en conjunto con las docentes dividimos los textos para asignarlos a cada alumna, para que en la próxima clase presencial puedan exponerlos. En esta oportunidad se trabajó con la unidad 4 a partir de la definición de ejes específicos que versaban sobre las problemáticas de Género(s), sexualidad y educación.

El primer eje llamado "El género/sexualidad como factor explicativo de las diferentes/desiguales trayectorias escolares", le fue asignado a las estudiantes Lilian y Valentina. Los textos que debían exponer fueron el de Ábalo (2015), Louro (2018) y Baez (2017).

El segundo eje denominado "La sexualidad en el contexto escolar. Las pedagogías sexuales que circulan al interior de los espacios escolares" me fue asignado a mí, ya que eran temas relacionados a mis inquietudes y en diálogo con las docentes lo presenté a las estudiantes, con los textos de Lomas (2007) y dos de Morgade (2011 y s/f).

El eje tres les tocó a las estudiantes Agostina y Micaela y se llamó "La construcción, producción y transmisión de saber en clave de género. ¿Cómo se construye la autoridad/saber en las escuelas?". Debieron exponer las lecturas de Bell (2016), Cayun Pinchunlef (2019) y Morgade (2010).

El cuarto y último eje llamado "La educación sexual integral" fue seleccionado para las alumnas Noelia y Marilina, correspondiéndoles los textos de Lavigne (2018), Rueda (2019), Morgade y Fainsod (2019) y bell hooks (2016).

La lectura de los textos debía articularse con el eje temático correspondiente. La propuesta realizada a las estudiantes era leer el material asignado en clave del nombre del eje, desde los siguientes interrogantes: *¿Qué nos dicen los textos sobre el eje temático?, ¿qué nos aportan para pensar los géneros y sexualidades en el campo de la educación?, ¿cuáles son las posturas y argumentos de lxs autorxs?, ¿De qué posiciones metodológicas se valen?, ¿Qué aspectos vienen a discutir estos textos (pueden estar explícitos o no)?* Las respuestas a estos interrogantes fueron expuestas como una presentación de manera oral.

A partir de la lectura de los textos que me asignaron, el que más me impactó fue el de Lomas, C. (2007) llamado "¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad", algo que veo muy latente en las aulas y que me moviliza como docente de alumnos de 11 y 12 años. Desde una perspectiva de género, el autor indaga sobre el origen sociocultural del acoso y la violencia en las aulas, expresando que el estereotipo de masculinidad patriarcal más tradicional sigue calando hondo en las nuevas adolescencias y juventudes, quienes ejercen el poder de forma violenta para reafirmar su identidad viril frente a lo femenino de la escuela.

El rol de la escuela en ello es, según el autor, el de posicionarse de forma crítica ante las conductas violentas de algunos chicos y realizar acciones pedagógicas orientadas a favorecer la emergencia de otras maneras de entender y de vivir la masculinidad, otras maneras de ser y de sentirse hombres que ayuden a los alumnos a ser menos hombres de verdad, pero más humanos. Luego de la lectura, me surgió la pregunta: *¿Cómo promover prácticas educativas que fomenten una convivencia igualitaria, libre de estereotipos de géneros?*

2.5. Mi última clase universitaria

Esta instancia de prácticas tuvo tres momentos: primero uno presencial, luego una instancia de socialización virtual y un cierre presencial. Consideramos realizarlo de esta forma para que las estudiantes puedan comprender la complejidad del conocimiento y contenido didáctico, de manera contextualizada y dentro del campo de acción político; revalorizando, a su vez, la importancia de la realización de diseños curriculares como artefactos construidos política y socialmente, que permitan a los alumnos apropiarse de las categorías estudiadas durante el Seminario y no sean sólo espectadoras.

La primera propuesta consistió en encontrarnos el día 5 de noviembre en el Instituto Superior de Profesorado nro. 2 “Joaquín V. González”, en Rafaela, para presenciar juntas la “Jornada de Investigación en Educación”. Allí, además de la exposición de los egresados de sus Trabajos Finales de la Licenciatura y de algunas presentaciones de proyectos de investigación de docentes, el cierre de la jornada estuvo a cargo de la Dra. Elena Achilli. La misma realizó una conferencia titulada “Trabajo docente e investigación en educación”.

La especialista abordó como tema principal la importancia de la actitud investigativa en el trabajo docente. También, expuso sobre la heterogeneidad del trabajo docente, donde pone en juego la construcción del sujeto-estudiante entendiéndolo desde una perspectiva relacional; es

decir, entender al proceso de enseñanza como inscripto en marcos amplios, en procesos sociales, dejando en evidencia las tensiones y relaciones dialógicas que se construyen entre la escuela y las familias. Por último, en esta dirección, abordó las dimensiones género, emocional y comunicacional que deben considerar las escuelas, sobre todo en el momento de relacionarse con las familias.

Las alumnas debían tomar nota de lo desarrollado en la exposición de la conferencista, en la cual debían identificar: los principales argumentos y ejes abordados; las orientaciones identificadas por la autora en el contexto del trabajo docente y la investigación en educación; y los aspectos que les hayan interpelado para pensar su propia práctica de investigación.

Esta propuesta generaba que las estudiantes se dispongan a la escucha activa de la conferencia de Achilli, entendiendo que el rol del docente no sólo se basa en las exposiciones y la creación de estrategias didáctico-metodológicas, sino también revalorizar capacidades como la observación y la escucha, propias del hacer investigativo. Ese fue uno de los objetivos al momento de planificar dicha actividad.

Colgué en el foro la actividad para las estudiantes, ya que con anterioridad las docentes del Seminario me invitaron a participar como editora del campus virtual, para poder subir el segundo momento de la propuesta educativa. Esta experiencia fue totalmente novedosa para mí, ya que nunca había realizado una tarea como ésta, y siento que me desenvolví de forma positiva.

La actividad especificaba que, una vez en sus hogares, las estudiantes releen sus notas tomadas durante la conferencia y adviertan cuáles eran los contenidos conceptuales más relevantes para compartirlos en un Padlet a partir de la aplicación de "Jamboard". Este programa permitió reconstruir colectivamente lo expuesto por Achilli e inscribirlo en el abanico

de discusiones iniciadas con la Unidad 3. Así, las alumnas no sólo escribían sus aportes, sino que leían el de sus compañeras, advirtiendo puntos de coincidencia y tensión entre ellas.

El último momento transcurrió el 19 de noviembre de forma presencial en el campus UNRaf. Para esta última clase me preparé varios días con anterioridad, ya que debía exponer tres textos sobre las problemáticas de “Género(s), sexualidad y educación”. Ellos eran “¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad” de Lomas (2007), “Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género” de Morgade (s/f) y “Toda educación es sexual” de Morgade y otros (2011).

Estos escritos los expuse en la clase a través de los siguientes interrogantes: *¿Qué nos dicen los textos sobre el eje temático? ¿Qué nos aportan para pensar los géneros y sexualidades en el campo de la educación? ¿Cuáles son las posturas y argumentos de lxs autorxs? ¿De qué posiciones metodológicas se valen? ¿Qué aspectos vienen a discutir estos textos (pueden estar explícitos o no)?*

Los días previos y el viaje de San Jorge hacia Rafaela estuvo cargado de ansiedad y expectativa sobre cómo se iba a desarrollar la clase. Si bien cotidianamente me paro frente a un curso para realizar todo tipo de actividades y explicaciones a niños/as, esta vez era diferente ya que el grupo-clase era otro y la complejidad/profundidad de los textos también. Repasé en mi casa los textos, intenté cohesionarlos de forma tal que lo más importante esté presente, pero sin perder las ideas principales, busqué ejemplos de la vida cotidiana para ejemplificar las categorías enunciadas.

En el momento de la exposición, todas las alumnas se encontraban en silencio y en una escucha respetuosa, en un clima áulico de confianza. A medida que iba desarrollando las ideas principales, abordadas desde los interrogantes antes expuestos, invitaba a que las

participantes pudieran realizar intervenciones, para relacionarlos con otros textos de la unidad. Así, la clase se tornó dialogada y dinámica, lejos del aburrimiento y la clase magistral, siendo educador y educando transformadas en el acto de la enseñanza.

Al finalizar la exposición, me sentí muy contenta por haber podido tramitar mi ansiedad y hablar de forma pausada, clara y abierta a la intervención, moderando los comentarios para que no se superpongan unos con otros, habilitando la circulación de la palabra.

Pero la clase no culminó allí, ya que además recuperé la actividad virtual. A través de una copia se compartió cómo quedó finalizado el padlet con los aportes de todas las alumnas en relación a la conferencia. Allí abordamos de forma colectiva los principales argumentos y ejes, las orientaciones identificadas por la autora en el contexto del trabajo docente, la investigación en educación y los aspectos que les hayan interpelado para pensar su propia práctica de investigación.

Al volver a San Jorge pude poner en práctica la tercera fase de la tarea docente: la reflexión sobre la acción. Tan valiosa como la planificación de las actividades, y la reflexión que la imprevisibilidad del aula impone a los educadores, el momento posterior a la finalización nos permite adentrarnos en un proceso meta-cognitivo. Es decir, pensar en los modos no sólo en que las alumnas transitaron por las orillas de los conceptos y se apropiaron (o no) de ellos, sino de cómo yo como docente pude estar y sentir esa clase, cómo fue mi propio proceso de aprendizaje allí. Y siento que esa última experiencia de ponerme en la piel de una docente universitaria fue positiva y, sobre todo, transformadora.

Para poder aprobar el seminario, las alumnas debían presentar un trabajo final que deberán presentar en la mesa de exámen, a modo de defensa oral. A modo explicativa las docentes realizamos un recorrido de los textos del seminario:

“Durante las Unidades 1 y 2 hemos problematizado la noción de ciudadanía, derechos humanos y educación en el marco de reflexionar sobre el propio oficio docente, en tanto práctica que no solo se ve frente a frente con obstáculos ligados al enseñar y aprender, sino que se topa con el problema de la construcción de ciudadanía y los desafíos en torno al enseñar en/con/para derechos humanos. La unidad 3 tuvo su foco en abordar distintos modos en que la problemática de la desigualdad atraviesa, de diversos modos y a partir de considerar distintos clivajes, el mundo educativo. La unidad 4, por su lado, puso foco en pensar los vínculos entre educación, género y sexualidad, a partir también de diferentes modos de pensar estas interrelaciones”.

Les propusimos a las alumnas que, a partir de las lecturas y el recorrido particular que cada una hizo de las unidades del seminario, retomen algún eje de su interés abordado en las unidades 3 y 4. Las estudiantes debían realizar un escrito que contenga una introducción, un desarrollo y una conclusión y, al menos, 6 textos de los vistos en el Seminario. En la consigna escrita, se expone:

-Introducción: que contenga la delimitación del objetivo del escrito referido a la problemática elegida, al eje abordado-ya esbozado por las docentes en las presentaciones- y el modo en que ello se vincula con “lo educativo” y con las prácticas de ciudadanía y derechos (que se profundizará en el “desarrollo”).

-Desarrollo: articulación y diálogo entre lxs autorxs y textos escogidos en función de la problemática escogida (ya sea en lo referido a la “desigualdad” como a las problemáticas de

“género”). Esta parte del texto es la central y deben recuperarse ejes de discusión, modos en que lxs autorxs presentan o desarrollan sus argumentos en torno a los ejes y al vínculo con la problemática de ciudadanía/derechos y educación. Puede estar dividido en subtítulos. -Conclusión: sistematización de lo abordado. Pueden incluirse preguntas que inauguren lo desarrollado a partir del diálogo entre entre autorxs o análisis futuros que se desprendan de lo desarrollado.

Esta instancia evaluativa fue muy significativa para las estudiantes debido a que, cada uno de los trabajos realizados siempre estuvieron pensados para que les sirva como material para la realización de sus trabajos finales y, en definitiva, para su quehacer diario en el ámbito docente.



CAPÍTULO 3 LA UNIVERSIDAD ENTRE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA EXTENSIÓN

3.1. La universidad y sus funciones

Preservar la cultura y desarrollarla es una necesidad intrínseca de la sociedad, y constituye el encargo social de la universidad, vista ésta como unidad superior de cultura, que sin ser la única que tiene esa misión, sí es la fundamental. De hecho, en las sociedades modernas, la universidad es uno de sus componentes principales, de ahí que esté presente en casi todas las naciones contemporáneas condicionada a la situación de cada una de ellas (Vega Mederos, 2002; p. 18).

En la actualidad, la Universidad y la sociedad se relacionan constantemente ya que la primera tiene una función social que influye y transforma el entorno y, según el fin que se proponga, ayudará a construir una sociedad con determinadas características.

Con la Reforma de 1918 emergió una nueva Universidad como “un espacio de disputas políticas, ideológicas, educativas y científicas, interpelando a otros actores sociales al mismo tiempo que se vieron afectados por las transformaciones económicas, políticas y sociales del largo e intenso siglo XX y lo que vivimos del XXI” (Vergara, 2023; p. 17). Entre aquellas transformaciones, una a destacar fue el ingreso de los sectores populares de forma masiva a la educación superior durante el primer y segundo gobierno peronista de mediados del siglo pasado, que significó un cambio en el sujeto alumno/a y, por consiguiente, de la cultura institucional que se respiraba en los pasillos.

La casa de estudios máxima de la Educación Superior cumple la función de proyección social del medio externo, articulando las experiencias y saberes de la academia con los saberes y experiencias del entorno a través de sus tres pilares fundamentales: la investigación, la extensión y la docencia. En este proceso la Universidad reconoce características, cultura,

potencialidades, necesidades y demandas del medio externo, así podrá estar dispuesta a abrir múltiples y flexibles formas de interacción con los sectores sociales, con los organismos locales y nacionales, con los organismos no gubernamentales, con los organismos populares y con el sector productivo (Martínez, 2005). Ella debe ser vanguardia de los procesos de transformación, de cambios y de orientación científica, tecnológica, social y cultural en el país.

Con respecto al primer pilar, es importante resaltar que la universidad debe promover la investigación científica porque ésta potencia las habilidades cognitivas de los estudiantes que allí habitan, las cuales son fundamentales para “aprender a aprender”, en términos de Yuni y Urbano (2014). Comprender la manera de elaborar conclusiones que se corresponden con información o datos de la realidad posibilita la actitud de crítica frente a argumentos y la capacidad de presentar los propios de manera adecuada.

Pero la universidad no puede encontrarse ajena al contexto sociocultural en el que está inserta. De ahí el carácter fundamental del segundo pilar, el de la extensión, como relación interactiva para democratizar el conocimiento con el fin de su apropiación social. Abeledo y Menéndez (2018) exponen que fortalecer y profundizar las políticas y prácticas de extensión y la integración de las funciones sustantivas en las universidades desde una perspectiva crítica implica el desarrollo integral de la propia institución universitaria, ya que:

Resignifica el sentido de la misión social, interpela a la docencia para pensar en otras formas de enseñar y de aprender, y demanda a la investigación crear otras formas de generación de conocimientos y la apropiación social de los mismos, a partir de comprender la extraordinaria riqueza que brinda el diálogo de saberes y de disciplinas en cada una de las intervenciones sociales que realiza la universidad, en pleno ejercicio de su autonomía y el desarrollo del pensamiento crítico. Para ello, se requiere construir

colectivos democráticos que permitan pensar en conjunto estos nuevos desafíos (p. 97).

En este sentido, la participación de los/as estudiantes universitarios/as en trabajos de campo, prácticas profesionales supervisadas, así como, en procesos en profundidad de apropiación e implicación en proyectos de extensión e investigación, posibilita el desarrollo de su aprendizaje en servicio y desarrollo estratégico. La construcción del conocimiento, competencia e identidad profesionales, se re-configura a través de ciclos de expansión, cruce de fronteras, apertura a la innovación y cambio, que dejan huellas y tramas instituyentes en sistemas de actividad societales, para superar el encapsulamiento de lo instituido, tanto en lo escolar como en lo académico (Engestrom en Erausquin y Zabaleta, 2014).

Esto deja en evidencia que la docencia no es el único pilar en el que debe reposar la universidad, y que es fundamental que esté unido a la investigación, donde no solo se involucra a los docentes, sino que también a los estudiantes, para que los conocimientos puedan ser difundidos y aplicados en el aula y en la sociedad a través de la extensión universitaria; como así también en la extensión para que dicha casa de estudios pueda reconocer características, cultura, potencialidades, necesidades y demandas del medio externo. Sólo así podrá estar dispuesta a abrir múltiples y flexibles formas de interacción con los sectores sociales, con los organismos locales y nacionales, con los organismos no gubernamentales, con los organismos populares y con el sector productivo (Martínez, 2005). La Universidad debe ser un espacio flexible y dinámico para acompañar los procesos de transformación, de cambios y de orientación científica, tecnológica, social y cultural en el país. La experiencia que los/as estudiantes universitarios participen en las prácticas profesionales supervisadas, en proyectos de extensión e investigación convoca a construir sentidos para la inclusión y la calidad educativas, problematizar los dispositivos escolares, desnaturalizar

nuestra mirada sobre la construcción de las subjetividades y como sostiene Morgade (2011) proteger sus derechos, habilitar sus voces y construir nuevos contratos entre las profesiones, las personas y las sociedades, para el diseño de una cultura de análisis y resolución de problemas, que son siempre complejos, inestables, borrosos, inciertos, cambiantes, atravesados por relaciones múltiples, con conflictos y dilemas éticos, como expresa Schon (1998).

3.2 Estudios sobre las transformaciones en la ciudadanía sexual, pandemia y salud

En conjunto con las docentes del Seminario llevamos adelante el Proyecto de investigación “Derechos sexuales y (no)reproductivos en las arenas públicas de las localidades de Esperanza y Rafaela. Un estudio exploratorio y sincrónico en torno a los efectos de las transformaciones en la ciudadanía sexual y el contexto de Pandemia en el campo de la salud”. Éste se estructuró en torno a la pregunta por los modos en que las transformaciones sobre la ciudadanía sexual acontecidas en las últimas décadas en Argentina se articulan con las arenas públicas de salud en materia de derechos sexuales y (no)reproductivos en las localidades de Esperanza y Rafaela. (Res. UNRaf 687/2021)

Asimismo, dado que este proyecto es producido en el contexto de Pandemia por Coronavirus, se buscó reconstruir y analizar las barreras y demandas específicas relativas a la salud sexual y (no)reproductiva que la situación inauguraba. El foco estuvo puesto en la arena pública local permitiendo analizar, por un lado, en qué medida la agenda pública nacional y provincial se incorporó o no en los territorios. Por otro, explorar las demandas y barreras en torno a estos derechos para advertir no sólo diferencias, distancias o afinidades frente a las normas jurídicas que los protegen, sino también los modos específicos que asumen las disputas y ejercicios en torno a los mismos en el territorio.

La principal hipótesis de partida que guió el proyecto fue que la configuración territorial de las ciudades de Rafaela y Esperanza, las cuales caracterizamos como “ciudadinas” o “no metropolitanas”, delimita un modo de vida particular que entendemos mediatiza las formas en que se ponen en juego las disputas en torno a la ciudadanía sexual, y, más específicamente, el ejercicio de los derechos sexuales y (no)reproductivos vinculados al ámbito de la salud. En este sentido, concebimos al emplazamiento espacial como una dimensión constitutiva de la vida social, y no solo como un escenario pasivo donde ésta se despliega. En alusión a la temporalidad, consideramos que las transformaciones en las últimas décadas referidas a la ciudadanía sexual se entrelazan en los territorios de modo particular. Asumimos en consonancia con estudios coetáneos, que la crisis sanitaria incrementaba las barreras en el acceso a los derechos sexuales y (no)reproductivos.

El proyecto procuró construir evidencia empírica situada y producir conocimiento para la generación de debate público en torno a la ciudadanía sexual, los derechos sexuales y (no)reproductivos, como problematizar las prácticas en salud desde una perspectiva integral, desde una mirada de género que atienda la equidad. Promover vínculos y favorecer instancias dialógicas entre la Universidad con las instituciones públicas y la sociedad civil, constituye un aporte fundamental para la discusión política y generación de acciones futuras.

Luego de esta investigación, las publicaciones y participación en eventos científico-tecnológicos, a las docentes a cargo del Seminario donde realicé mis prácticas les surge la necesidad de realizar el Proyecto de Articulación denominado “Mapeo colectivo y experiencial con organizaciones de Esperanza y Rafaela sobre problemáticas de género” (Resolución UNRaf N.º 195/2023), que fue adjudicado en la Convocatoria de Proyectos de Articulación con la Comunidad de la UNRaf 2023. Me invitaron a participar y acepté con gusto,

viajando en dos oportunidades a Rafaela y a Esperanza desde mi localidad para estar presente. Fueron más de 500km en total que realicé ida y vuelta.

Este proyecto se propuso la realización de una práctica de mapeo colectivo y un recorrido experiencial a partir del abordaje de problemáticas de género identificadas en las agendas de los activismos y organizaciones feministas y de la disidencia sexual que transitan y militan en las localidades de Esperanza y Rafaela.

Su ejecución partió de la necesidad de recuperar las voces, saberes y experiencias de las organizaciones y colectivos feministas y de disidencia sexual de las ciudades de Rafaela y Esperanza. El objetivo fue realizar una práctica de mapeo colectivo que considere las agendas de los activismos que transitan y militan en las localidades, las cuales suelen entrar en tensión con aquellas que forman parte de la política pública local. Se trató de un ejercicio dialógico y colectivo que favoreció la sistematización y propuesta de una agenda en común capaz de generar un diagnóstico acerca de la situación en materia de derechos sexuales y no reproductivos (DDSSyRR) de las ciudades en cuestión y de problemáticas vinculadas a violencias por razones de género, a partir de identificar territorialmente espacios y escenas de disputas, acceso y vulneración a estos derechos. En esta dirección, el proyecto apuntó a otorgar reconocimiento y legitimidad a los propios activismos para tematizar las problemáticas emergentes en ambas localidades.

El proyecto se propuso dos objetivos: por un lado, reconstruir las agendas de los activismos que transitan y militan en las localidades, como parte de un intento por plasmar y construir narraciones territoriales que no siempre son las dominantes o hegemónicas. Por otro lado, promover espacios de escucha y reconocimiento para tematizar las problemáticas respecto de los géneros y sexualidades emergentes en ambas localidades. Asimismo, contó con

antecedentes respaldados en diversas acciones llevadas a cabo por quienes integramos la propuesta al interior de la Universidad.

Retomando la investigación realizada anteriormente (y explicitada en el subtítulo anterior) en las ciudades “no metropolitanas”, el tamaño de la población permite la heterogeneidad, pero no el total anonimato. Así, esta configuración territorial no metropolitana delimita un modo de vida particular que mediatiza el significado de lo político y las formas en que se ponen en juego las disputas en torno a la ciudadanía sexual y, específicamente, las líneas de acción y modalidades de agencia a través de las cuales los activismos procuran introducir y legitimar en la arena pública local sus agendas y demandas. Estos antecedentes y experiencias de investigación constituyeron el piso necesario para la articulación con organizaciones y la planificación y ejecución del Proyecto de investigación extensión. En este marco, sostuvimos una experiencia de trabajo colaborativo con activismos feministas y de la diversidad sexual de la ciudad de Rafaela y Esperanza, y la incorporación de la etnografía colaborativa como enfoque teórico–metodológico para la construcción de conocimiento, realizando los siguientes aportes al campo académico, político y de la salud:

- Fortalecer los diálogos y cruces entre las funciones de docencia e investigación a partir de transversalizar ejes temáticos.
- Aportar a la construcción de conocimiento para generar debate público en materia de ciudadanía sexual.
- Producir conocimiento situado en la zona de influencia territorial de la Universidad Nacional de Rafaela sobre aspectos relativos a la salud sexual y (no)reproductiva
- Promover vínculos de trabajo entre la Universidad y mis colegas. Habilitar intercambios y procesos de diálogo con las instituciones, organizaciones y colectivos participantes, conocer otras realidades.

- Promover y generar a futuro acciones que aboguen y promuevan la accesibilidad y/o acciones acordes con la promoción y garantía de los derechos sexuales y (no)reproductivos en materia de salud.

3.3. Mi experiencia como aprendiz de investigadora en la UNRaf

A raíz de esto y para poder ampliar mis conocimientos, me inscribí en el curso otorgado por el Gobierno de la Provincia "Ley Micaela. Curso de Capacitación Obligatoria en Género para las Trabajadoras y los Trabajadores de la Administración Pública Provincial - Docentes" (mayo, 2023) y en el curso de "Extensión en Acompañamiento y Abordaje Territorial de Situaciones de Violencia por Razones de Género Cohorte 2023" (Julio, 2023).

Tomar conocimiento y participar de estos proyectos de investigación, extensión y articulación universitarios en conjunto con las docentes Leila Passerino y Leila Abdala fue sumamente enriquecedor para ampliar mi modo de concebir a la universidad, no como un lugar donde el saber circula a puertas cerradas, donde nace, se reproduce y vive allí; sino que no subestima al contexto en la que se referencia y lo nutre. De esta forma, pude comprender que la universidad es ese punto donde las interseccionalidades que estudiamos en el Seminario se conectan y donde deben circular las miradas de estos múltiples actores, al decir de Fernández (1994), no sólo la de los teóricos.

Gracias a mi paso por las Prácticas Profesionales Supervisadas y por estos proyectos que llevaron a un habitar consciente de la UNRaf pude ampliar mi mundo; es decir, ver y analizar la realidad desde otros puntos de vista desconocidos. Como expresé en mi biografía, me formé desde nivel Inicial hasta Secundario en la misma institución y doy clases actualmente allí, por ende, lo que yo entendía como "la realidad" era una porción sesgada de ella. Transitar otros

espacios, viajar, conocer nuevas personas, escuchar experiencias de vida opuestas a la mía fue lo que más me enseñó.

Así, estas experiencias me ayudaron a comprender que en la universidad no sólo circula el saber teórico, sino que allí se conecta con la práctica y la realidad misma, en un movimiento dialéctico que los teóricos marxistas llaman *praxis*. No hay forma de aprender de manera significativa sin el involucramiento de nuestro cuerpo y pensamiento en el proceso: sin ello no hay transformación del mundo posible, como señala en sus múltiples escritos Paulo Freire.

Esta experiencia me sirvió para reflexionar sobre la diversidad sexual y lo importante que es para los grupos feministas recuperar su memoria histórica. Acompañar, desde mi lugar, a los grupos activistas feministas y de la diversidad sexual, fue enriquecedor para comprender las realidades y experiencias de otros/as, ampliando mis horizontes sobre el concepto de igualdad en materia de género y sexualidad.

Reflexión final

Comencé mis Prácticas Profesionales Supervisadas con muchas expectativas. Si bien ya soy docente, nunca había dado una clase en el Nivel Superior, mucho menos en la universidad. Por esto, la ansiedad estuvo presente desde el primer día, y en el diario de campo se puede vislumbrar desde las observaciones iniciales.

La instancia de observación participante fue sumamente positiva. Conocer a las alumnas del Seminario, la operatividad del grupo, ver qué estrategias y herramientas didácticas favorecían su aprendizaje, qué recursos las llevaba a un proceso de reflexión, fue necesario. Sin ese paso previo, mi planificación y mi actitud frente al grupo hubieran sido otros. Con el correr de las clases pude entablar un vínculo con muchas de las alumnas y fui adquiriendo seguridad y confianza.

El grupo de alumnas era heterogéneo. Sin embargo, se generó un clima áulico positivo, de confianza y afectividad que contribuyó al desarrollo integral de las estudiantes y a la vez a la construcción de vínculos capaces de favorecer procesos de enseñanza, reflexividad e intercambio. Algo recurrente en mi diario de campo fue la apertura de las docentes a la circulación de la palabra y la reflexión de los conceptos en la vida misma. Por ende, las experiencias de vida afloraron en cada encuentro presencial, lo que nos acercó más unas a otras. El trato humanizado y respetuoso fue algo que valoro y rescato de estas prácticas, para llevarlo a mi día a día en el aula.

Mena y Valdez (2008) afirman que el clima de aula positivo o favorecedor del desarrollo personal es aquel donde los/as miembros que lo integran se sienten agradados/as y tienen la posibilidad de desarrollarse como personas, lo que se traduce en una sensación de bienestar

general de confianza en las propias habilidades, creencia de la relevancia de lo que se aprende o en la forma en que se enseña, identificación con la institución, interacción positiva entre pares y con los demás actores. Además, un clima de aula positivo es aquel donde prima la percepción de la institución educativa como un lugar donde se acogen a los/as estudiantes y se ofrecen las debidas oportunidades para su crecimiento personal, y generando la debida motivación para lograr aprendizajes. Este fue el clima que se respiraba en cada seminario, tanto presencial como virtual.

Realizar 200 km ida y vuelta de mi casa hasta el campus o incluso más (300 km) hacia Esperanza no fueron un pesar, sino todo lo contrario. Que un grupo de docentes genere ese interés y buena predisposición en la persona que está aprendiendo hablan por sí solos. Así, establecí relaciones significativas con las profesoras y las estudiantes que me enriquecieron, intercambiando con ellas experiencias personales, intereses similares, proyectos, debates y discusiones; compartiendo el mismo compromiso por el respeto de los derechos humanos, una ciudadanía activa y una educación de calidad. A nivel familiar, pude compartir con mi familia los conocimientos, reflexiones, experiencias de vida adquiridas durante el Seminario. Y juntos/as llegamos a la conclusión de lo importante que es la educación para el desarrollo de una sociedad justa y equitativa.

Creo de mucha significatividad para el momento previo a comenzar la instancia de clases la confección y lectura de mi autoetnografía y, más profundamente, de una reflexión personal acerca de cómo mi historia escolar atravesó a la docente que soy hoy y a la que quiero ser, qué quiero dejar en el otro (a cuando doy clases, más allá de los contenidos. Este ejercicio meta-cognitivo me permitió trazarme una hoja de ruta, marcándome una dirección adónde ir como practicante del Seminario.

Esta experiencia fue un desafío, principalmente por dos motivos. El primero, romper con la virtualidad que nos había acompañado durante todo el Ciclo de la Licenciatura por la pandemia.

Conocer el campus de la UNRaf me permitió tomar dimensión del espacio que realmente estaba habitando a través de Google Meet, que era alumna de esa casa de estudios que estaba conociendo, aunque “ya la conocía”.

El segundo motivo fue que pude poner en juego todos los conocimientos adquiridos allí, año tras año, materia tras materia. Me di cuenta de todo lo que sabía, de mi seguridad epistemológica al momento de presenciar las clases y saber de qué estaban hablando las docentes. Y esto se debe gracias a la calidad de esta casa de estudios pública, por la cual adquirí un sentido de pertenencia posibilitado por ese habitar antes descripto.

Y dicha seguridad se vio reflejada al momento de diseñar y llevar a cabo actividades pedagógicas dentro del Seminario, donde pude entender la importancia de tener objetivos claros a la hora de planificar actividades, advirtiendo que la planificación es un quehacer docente inherente a nuestra tarea diaria y que no corresponde sólo a algunos niveles, sino a todos.

En este sentido, planificar las clases en las que debía participar fue todo un reto. Entendiendo la heterogeneidad del grupo-clase, quería proponer actividades que no queden sólo en la exposición magistral de textos, propia del nivel educativo en cuestión. Así, participar de la conferencia de Achilli, el registrar los puntos centrales, compartirlos en un padlet y luego socializarlos de forma presencial (por dar ejemplos) involucró un poner el cuerpo por parte de las estudiantes que permitió apropiarse del contenido desde un lugar más significativo, relacionándolo con su propia práctica diaria y con lo estudiado en la carrera.

En cuanto a los proyectos, articulación e investigación, siento que fueron transformadores porque me brindaron unos nuevos lentes con los que ver en clave reflexiva mi práctica tanto en el Seminario como en la cotidianidad del aula primario (mi trabajo de todos los días) y, en un sentido más amplio, la realidad misma. No sólo me abastecieron de autores/as y teoría que no conocí, sino que lo más importante para mí fue escuchar en primera persona otras historias.

Me nutrí en cada intercambio, me convertí en una Mariana nueva, más despierta. Siento que tuve un crecimiento tanto personal como profesional, cambiando mi forma de pensar, la forma de tomar decisiones y la perspectiva que tenía del aula, de la educación y del mundo. Y todo ello es gracias a la presencia de la ESI en el nivel superior de educación. La misma me brindó nuevas perspectivas, en clave tanto de género y diversidad, como de derechos humanos, para tornar reflexiva mi propia biografía y trayectoria educativa, en una sinergia que se ve reflejada en mi práctica cotidiana.

Mi paso por UNRaf y el Seminario "Derechos Humanos, Ciudadanía y Educación" y por los proyectos que emprendí con las docentes en cuestión me brindaron herramientas para abordar problemáticas sociales y fortalecieron mi compromiso con la defensa de los Derechos Humanos. Esto generó un impacto significativo en mi vida personal, ampliaron mis conocimientos y habilidades para afrontar los desafíos de la educación de hoy en día. Fortaleció aún más mi percepción y la perspectiva que tenía del mundo, hacia una visión más crítica de los problemas a los que nos enfrentamos día a día.

Si el educador es el que sabe, si los educandos son los que no saben nada, depende del primero dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos. Saber que deja de ser experiencia vivida para ser experiencia narrada o transmitida [...]. La educación que se impone a los que verdaderamente se comprometen con la liberación no puede

fundarse en la concepción de los hombres como vasos a los que el mundo echa los contenidos; no puede basarse en una conciencia especializada, mecánicamente compartimentada, sino en hombres como cuerpos conscientes y en la conciencia como conciencia proyectada en el mundo (Freire, 1985, p. 79).

El autor nos recuerda que la educación liberadora no puede basarse en la transmisión mecánica de conocimientos, sino en la construcción conjunta de significados y la conciencia crítica. Y haciendo especial hincapié en la enseñanza de la ESI, considero que gracias a mi paso por este seminario comprendí que como educadora es mi tarea la de crear un espacio de aprendizaje que fomente la reflexión, el diálogo y la construcción colectiva de nuevos sentidos sobre la sexualidad, libres de prejuicios y tapujos, centrados en una perspectiva de derechos humanos. De esta manera, al decir de Freire, puedo contribuir a la formación de sujetos críticos y conscientes que puedan proyectarse en el mundo para transformarlo.

Bibliografía

- ABALO, F. (2015) La desigualdad y la diferencia: Notas para pensar los trayectos escolares de las personas trans. En Revista Augusto Guzzo Revista Acadêmica. Disponible en: http://www.fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/286
- ABDALA, L y PASSERINO, L. (2022). *Notas para abordar la transversalización de la perspectiva de género. Experiencias de enseñanza en Ciudadanía, Derechos Humanos y Educación en un seminario de grado universitario*. Itinerarios educativos, núm. 16, e0029, Enero-Junio, ISSN: 1850-3853 2362-5554
- ABELEDO, C. y MENÉNDEZ, G. (2018) *Integración extensión e investigación: ¿otra manera de construir conocimientos? Enfoques, políticas y prácticas desde la Universidad Nacional del Litoral*. Santa Fe.
- ACEVEDO, M. A. (2020). *Ciudadanías sexuales y ampliación de derechos en la escuela del siglo XXI. En Derecho a la escolarización y educación en América Latina*. Los Polvorines, Ediciones UNGS.
- APPLE, M. W. (1986) *Ideología y currículum*. España, Madrid. Ediciones Akal.
- BAEZ, J. (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, (7), pp. 69-90. Disponible en: <https://revistapuntogenero.uchile.cl/index.php/RPG/article/view/46265>
- BARRANCOS, D., (2011) Género y ciudadanía en Argentina En Iberoamericana. Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies Vol. XLI: 1-2.
- BAUMAN, Z. (2007) *Vida de Consumo*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

- BELL, H. (1999) Eros, erotismo y proceso pedagógico. En *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria, Córdoba, 2016. (Capítulo 1).
- BUSEKI, M.; ALQUEZAR, M.; RAMALLO, F. (2019). *Alternativas a la escuela: notas para una conversación descolonial* Cátedra Paralela; Lugar: Rosario; Año: Disponible en:
<https://rephip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/18131/FranciscoRamallo%2CMarianaBuzeki%2CMoiraAlquezar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- BUTLER, J. (2011). *El género en disputa*. Paidós, Buenos Aires. (Prefacios 1999 - 1990, pp. 1-43).
- CANTERO, (2011) *Educación y ciudadanía: alternativas y resistencias a la exclusión social*. Ciencia, Docencia y Tecnología, Año XX, N° 43.
- CARLI, S. (1999) *La infancia como construcción social*. Buenos Aires: Paidós.
- MINCHALA, C.; LANGER, E.(2021). *Ciudadanías, derecho a la educación y pandemia: relatos y producciones de estudiantes en contextos de precariedad urbana*. IRICE, p. 111 - 139. Disponible en:
<https://ojs.rosarioconicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1447>
- CAYUN PICHUNLEF, G. (2019) Un "seño" jardinero. Una presencia disruptiva en la formación docente de nivel inicial en Bariloche Gustavo Ariel. En *Revista Ensamblés* Otoño, año 5, n.10, pp. 55-76 ISSN 2422-5541 [online]. Disponible en:
<http://www.revistaensambles.com.ar/ojs2.4.1/index.php/ensambles/article/view/134/pdf>
- DAVINI MA. C. (2015) *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.

- DE ALBA, A. (1998) *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Argentina: Miño y Dávila Editores.
- DE SOUSA SANTOS, B. (2014) Si Dios fuera activista de derechos humanos. *SELECCIÓN DEL LIBRO: Introducción: Los derechos humanos, una frágil hegemonía (págs. 13 a 24) y Capítulo 1: La globalización de las Teologías políticas, apartado Lo hegemónico, lo contrahegemónico y lo no hegemónico (págs. 25 a 28)*. Editorial Trotta, Madrid (España).
- DELORY-MOMBERG, C. (2015) *La condición Biográfica. Ensayos sobre el relato de sí en la modernidad avanzada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- DIONISIO, C. y CRAVERO, C. (2021) *Estrategias feministas en las universidades: Sistematización de una experiencia en Argentina*. Revista: Reencuentro. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Xochimilco. Programa de Superación Académica.
- DUSANTO, N (2021) El saber es libertad. “Un derecho que da derechos para todas, todos y todes”. Texto realizado en el marco de la Diplomatura en “Acompañamiento y abordaje territorial de situaciones de violencias por razones de género” Universidad Nacional de Rafaela (UNRaf) y Secretaría de Estado de Igualdad y Género (Provincia de Santa Fe).
- ELLIS, C., ADAMS, T. E., & BOCHNER, A. P. (2011). *Autoethnography: An Overview*. Oxford University Press, nro 12. Recuperado de: <https://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>
- EPSTEIN, D. y JOHNSON, R. (2000) *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata S.R.L.
- ERAUSQUIN C. y ZABALETA V. (2014). *Articulación entre investigación y extensión universitarias: aprendizajes en la diversidad y cruce de fronteras*. Revista Ext, 5, 1-36. España.

- FOUCAULT, M. (1980) Curso del 14 de enero de 1976. En Michel Foucault. *Microfísica del Poder*. Buenos Aires: Ediciones la Piqueta.
- FRASER, N. (1997) ¿De la distribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista. En: Fraser, Nancy. *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*, Capítulo I, Siglo de Hombres Editores, Santa Fé de Bogotá, pp. 17-54.
- FREIRE P. (1993) *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores: Buenos Aires.
- FUNDACIÓN JUAN VIVES SURIÁ (2010) *Derechos humanos: historia y conceptos básicos*. Colección Serie Derechos Humanos. CLACSO. Caracas. Selección: Capítulo 1 "La historia de los DDHH" (p. 11-20), Capítulo 5 "Hacia una visión crítica de los DDHH" (p. 65-84) y Capítulo 6 "Revisión crítica de los 'principios' de DDHH" (p. 85-98). Disponible en:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/Venezuela/fundavives/20170102055815/pdf_132.pdf
- GALINDO, M. (2018) *El Manifiesto Liminar y su vigencia en la realidad latinoamericana*. ENTORNOS, Vol. 31, No. 1. Universidad Pedagógico Experimental Libertador: Venezuela.
- GÁNDARA CARBALLIDO, M. (2019) *Los derechos humanos en el SXXI. Una mirada desde el pensamiento crítico*. Selección: Capítulo 3 "La disputa en torno a la concepción de Derechos Humanos" (pp. 89-116); Cap. 6 "Aportes para una teoría no colonialista de Derechos Humanos" (pp.151-166); "Conclusiones" (pp.167-172). CLACSO, Buenos Aires, 2019. Disponible en:
http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20190830102123/Derechos_Humanos_sigloXXI.pdf
- GARCÍA, C. (2015) *La accesibilidad como derecho: desafíos en torno a nuevas formas de habitar la Universidad*. Espacios de Crítica y Producción, Nº 51, 41-56. Facultad de

Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 2015. Disponible en:
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/1869>

- GUBER, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial, Norma.
- JACKSON, P. W. (1991) *La vida en las aulas*. España, La Coruña: Fundación Paideia.
- JELIN, E. (2011). Los derechos como resultado de luchas históricas. En Jelin, E., Caggiano, S. y Mombello, L. *Por los derechos, Hombres y mujeres en la acción colectiva*. Editorial Nueva Trilce. Bs.As. Disponible en: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index>.
- JULIAO VARGAS, C. G. (2021) *El relato autobiográfico: narrar la experiencia como ejercicio de escritura de sí mismo y construcción social de la realidad*. Revista de Filosofía.
- KANDEL, V. (2014) Derechos humanos, ciudadanía y educación. Revista de ciencias sociales, N° 25, otoño de 2014, pp. 141-150.
- KAPLAN, C. (2005) “Desigualdad, fracaso, exclusión: ¿cuestión de genes o de oportunidades? En Llomovate, Silvia y Kaplan, Carina (Coords.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*, Noveduc, Buenos Aires.
- KAPLAN, C. V. y GLUZ, N. (2000) *Condiciones socio-culturales de las trayectorias escolares. Trayecto formativo*. Buenos Aires: Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar.
- KAPLAN, C. y PIOVANI, J., (2018) *Trayectorias y capitales socioeducativos*. En Piovani, Juan Ignacio *La Argentina en el siglo XXI: Cómo somos, vivimos y convivimos en una sociedad desigual: Encuesta Nacional sobre la Estructura Social / Juan Ignacio Piovani; Agustín Salvia.- 1ª ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.*

- LANGER, E., & MINCHALA, C. (2022). Las desigualdades socioeducativas en el espacio urbano. *Perfiles Educativos*, 44(175), 23-41. Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/60009
- LARRONDO, M (2017). Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela. *Universitas*, XV(26), pp. 109-134. Disponible en: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/86127/CONICET_Digital_Nro.334f3bfe-ac7c-46c0-bf30-7bcd23b1450b_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- LAVIGNE, L (2018). Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista En: *Revista MORA* n° 25 ~ Miradas sobre Educación Sexual Integral (ESI) IIEGE-FFyL-UBA, Buenos Aires. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8535/7438>
- LOMAS, C.. ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de educación*, 342 (1), 83-101, 2007. Disponible en: http://www.revistaeducacion.mec.es/re342/re342_05.pdf
- LOPES LOURO, G (2018). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, 3(1), e065. <https://doi.org/10.24215/25457284e065>
- MAFFIA, D. (s.f.), Barreras para el acceso a los Derechos.
- MANZANO, V.; NOVARO, G.; SANTILLÁN, L.; WOODS, (2004) Introducción a la problemática de la desigualdad. Hacia un abordaje antropológico. En Neufeld, Ma. Rosa (comp.) *Antropología social y política. Desigualdad y acción colectiva*. Buenos Aires: Oficina de publicaciones de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- MARTIN, A. L. (2021) *Ruge, el género en las universidades*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ruge-cin. Recuperado de: https://utn.edu.ar/images/Secretarias/SAE/RUGE/RUGE-libro-digital_El-gnero-en-las-Universidades.pdf

- MARTÍNEZ, A. T. (2005) *La extensión como vinculación: autonomía, relacionalidad y territorios*. Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE).
- MARTÍNEZ, J; VIDAL-ORTÍZ, S. (comp.) (2018) *Travar el saber: educación de personas trans y travestis en Argentina: relatos en primera persona*. La Plata: EDULP. Selección: Prólogo e Introducción.
- MATTIO, E. (2012). ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? Una introducción conceptual. En Morán Faundes, J. y otros (Comp.). *Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos*. Córdoba: Ciencia, Derecho y Sociedad Editorial, pp. 85.102. Disponible en: https://www.generalroca.gov.ar/leymicaela/wp-content/uploads/2020/08/De-qu%C3%A9-hablamos-cuando-hablamos-de-g%C3%A9nero_Mattio-Eduardo.pdf
- MENA, M. I. y VALDEZ, A. M. (2008) *Clima social escolar*. Santiago: Escuela de Psicología, Universidad Católica. Disponible en: <http://es.scribd.com>
- MORGADE (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela, en *Novedades Educativas*, N°184. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf>
- MORGADE, G. (2011) *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La crujía Ediciones.
- MORGADE, G. (2022) *ESI y Formación Docente*. Homo Sapiens. Argentina.
- MORGADE, G. (S/F) *Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género*. Disponible en: <http://www.edumargen.org/docs/curso25-4/unid4/Apunte04.pdf>
- MORGADE, G. (2010) "Formación docente y relaciones de género: aportes de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado". *Revista del IICE*.

No. 28, Buenos aires: Facultad de Filosofía y Letras. Disponible en:
<http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/100>

- MORGADE, G. y FAINSOD, P. (2019) “La educación sexual integral en la formación docente. Un proyecto en construcción.”, Voces en el Fénix, N° 75 Desde ahora y para siempre, pp. 66-75. Disponible en:
<https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/la-educacion-sexual-integral-en-la-formacion-d-ocente-un-proyecto-en-construccion/>
- NÚÑEZ, P. (2019). Configuraciones de las políticas de juventud: desigualdades, territorios y tiempos juveniles; Gobierno de la Provincia de Santa Fe, 131-134
- OSLAK, O. (2004) *La formación del Estado Argentino. Orden, progreso y organización nacional*. Buenos Aires: Ariel Ediciones.
- PINEAU, P. (2008) *La Educación como derecho. Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social “Fe y Alegría”*. Recuperado de:
<https://blogs.ead.unlp.edu.ar/pec/files/2015/04/Pineau-laeducacioncomoderecho.pdf>
- PUIGGRÓS, A. (2006) *Sujeto disciplina y currículo en los orígenes del sistema educativo (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- RAMALLO, F.; GUARIN, M. (2017). Tierra fértil: una educación libre, autogestionada y antipedagógica La otra educación: relatos de experiencias. Lugar: Ituzango; Año: 2017; p. 81 - 94. Disponible en:
https://www.academia.edu/37426846/Tierra_f%C3%A9rtil_una_educaci%C3%B3n_libre_autogestionada_y_antipedag%C3%B3gica
- RINESI, E. (2014) *La Universidad como Derecho, en Revista Política Universitaria. Fortalecimiento de la docencia y democratización de la Universidad nro. 1*, mayo, pp. 8 a 14. Instituto de Estudios y Capacitación CONADU.

- RONDINO, A. M. (2015) *Educación y derechos humanos: complementariedades y sinergias*. Conferencia Magistral Cátedra UNESCO para la Paz. Facultad de Educación de la Universidad de Puerto Rico.
- RUEDA, A (2019) La Educación Sexual Integral: indagaciones desde las agendas travestis trans, En Revista Mora N° 25, IIEGE-FFyL-UBA, Buenos Aires. Disponible en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/mora/article/view/8538/7441>
- RUGGIERO, G (2018). Política y ciudadanía en la escuela: tensiones en la teoría y la práctica de su enseñanza. Cuadernos de Pesquisa: Pensamiento Educativo, Curitiba, v. 13, n. 35, p. 136-145.
- SCHARAGRODSKY, P. (2021) *Educación por la desobediencia sexo-genérica*. Publicaciones Sociales de la Universidad Nacional de Quilmes, serie Encuentros.
- SEGATO, R. Antropología y Derechos Humanos: alteridad y ética en el movimiento de los Derechos Humanos. Serie Antropológica, Brasilia, 2004.
- SILBA, M. (2021) *Negra, puta y villera: una autoetnografía sobre la violencia de género en Revista del Área de Ciencias Sociales del CIFYH*. Argentina: Universidad de Córdoba.
- SKLIAR, C. (2009) Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. Revista Educación y Pedagogía VOL. XVII. No. 41.
- SOUTHWELLI, M. (2002) *Una aproximación al proyecto educacional de la Argentina post dictatorial: el fin de algunos imaginarios*, Cuadernos de Pedagogía Crítica N.º 10. Rosario: Editorial Laborde.
- VEGA MEDEROS, J. F. (2002) *La extensión universitaria: función integradora del quehacer universitario en el presente siglo*. Universidad del Norte Barranquilla, Colombia.

- VERGARA, G. (2023) *La Universidad y la ciencia*. Rafaela: Ediciones UNRaf.
- VIDOZ, S.; COICAUD, S. (2016) Cap. 1 Aportes para pensar la ciudadanía. En COICAUD, S. (Ed.) *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política: jóvenes, escuela y proyectos*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- WAHREN, J. (2020). *Bachilleratos Populares en Argentina: educación desde los Movimientos Sociales*; Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales; *Revista de Ciencias Sociales*; 33; 47; 85-104
Disponible en: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/169083>
- WEEKS, J. (1998) *Sexualidad*. México: Pueg, UNAM, Paidós.
- YUNI, J. y URBANO, C. (2014). *Técnicas para investigar: recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.
- ZIEGLER, S., (s/f) *La escolarización de las élites. Un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual*.

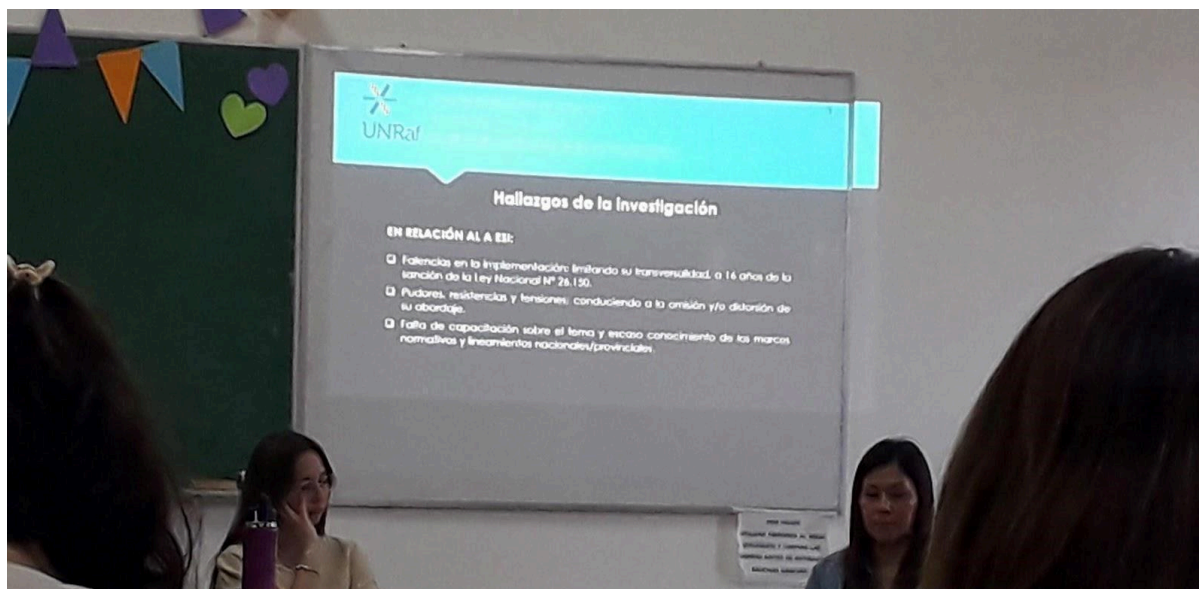
Normativas

- Ley de Educación Nacional de la República Argentina. 14 de diciembre de 2006. N°26.206.
- Ley de Educación Superior de la República Argentina. 7 de agosto 1995. N° 24.521.
- Ley de Educación Sexual Integral de la República Argentina. 23 de octubre de 2006, N°26.150.

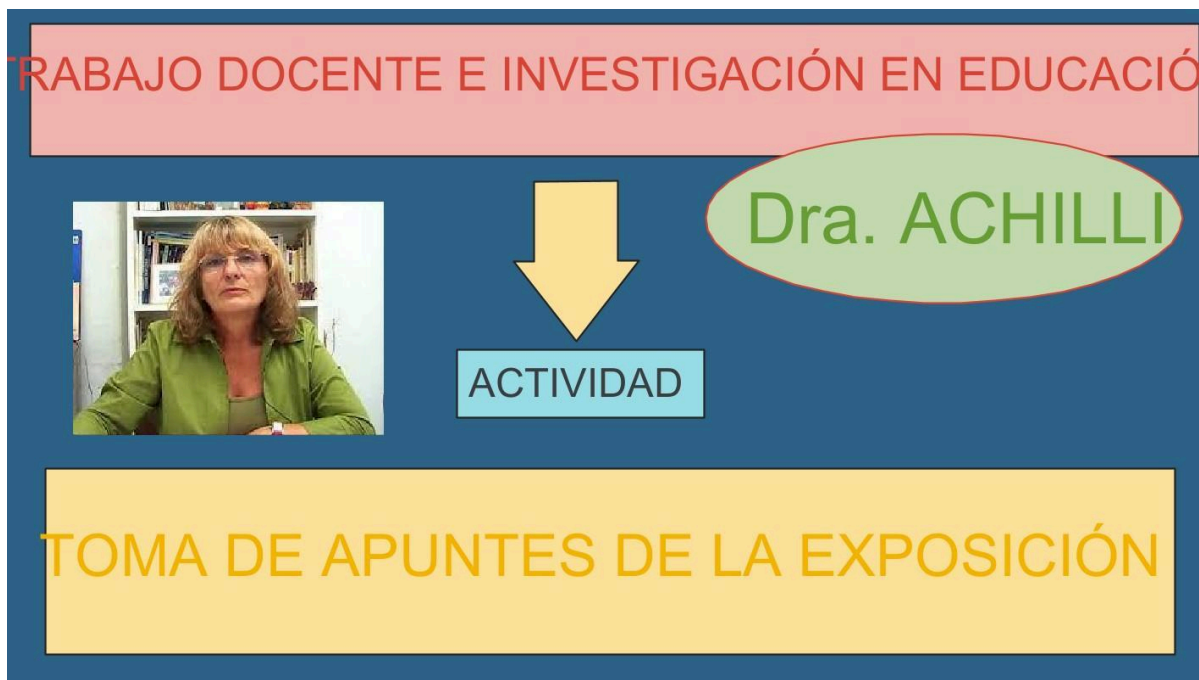


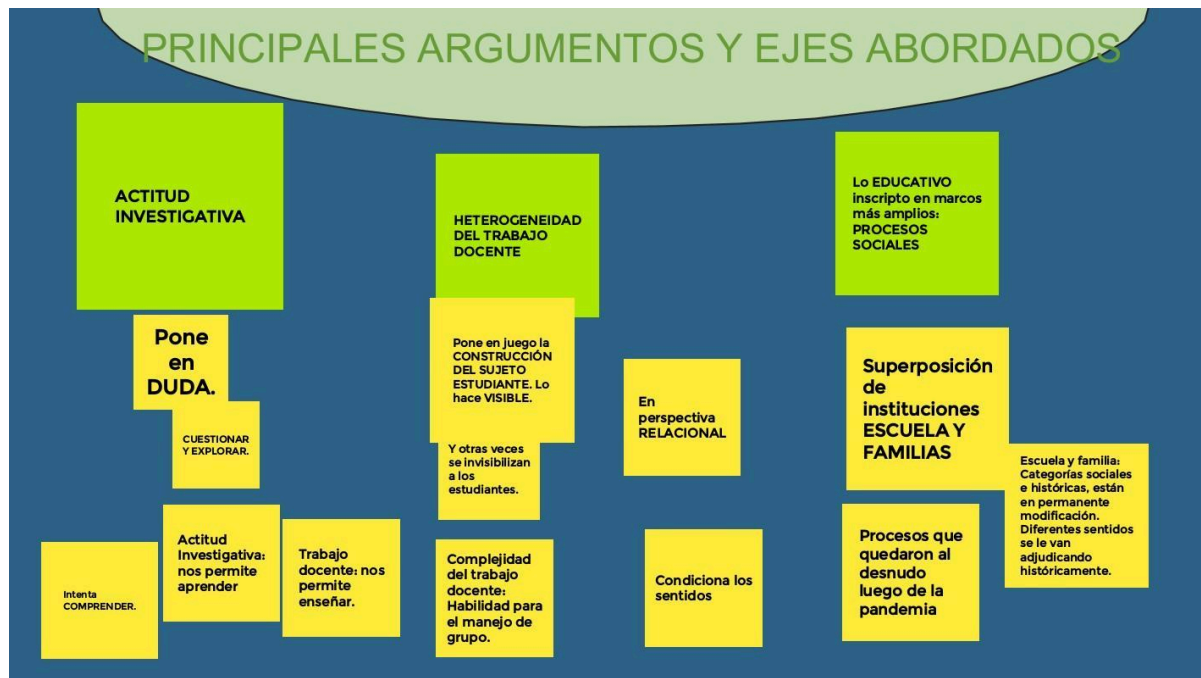
ANEXO

03/11/2022 - Jornadas de Investigación en Educación:



03/11/2022 "JAMEBOARD":







Última clase 19/11:



Certificados:

**LEY
MICAELA**
Hasta que todo sea
como lo soñamos.

Santa Fe | Ministerio de Igualdad,
Provincia | Género y Diversidad

Se extiende el presente certificado:

GIRAUDO MARIANA, DNI 33010899

por haber aprobado el CURSO VIRTUAL

"Ley Micaela. Curso de Capacitación Obligatoria en Género para las Trabajadoras y los Trabajadores de la Administración Pública Provincial - Docentes - "

de 20 horas reloj de duración, desde el 20 de Marzo al 16 de Abril de 2023.

Organizado por el Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad, el Ministerio de Educación y la Dirección General de Formación de Recursos Humanos

Santa Fe, Mayo de 2023

Ministerio de Economía - Secretaría de Recursos Humanos y Función Pública

La Ley 25.506 de Firma Digital, conjuntamente con la Ley Provincial 12.491 y el Decreto 426/17 le otorgan validez jurídica y probatoria al certificado.

Para su validación ingrese a www.santafe.gob.ar/expedientes-web o www.santafe.gob.ar/firma

CE-2023-00131253-GSF-DPCGD#MIGYD

página 1 de 1

	<p>UNIVERSIDAD NACIONAL DE RAFAELA</p> <h1 style="margin: 0;">CERTIFICADO</h1> <p style="margin: 0;">- DE APROBACIÓN -</p>	
<p>Se deja constancia que</p>		<p style="font-size: 0.8em;">Verifique la validez y autenticidad de este certificado escaneando el siguiente código QR</p>
<h2 style="margin: 0;">MARIANA GIRAUDO</h2> <p style="margin: 0;">DNI 33010899</p> <p style="margin: 0;">ha cursado y aprobado el</p>		
<p>CURSO DE EXTENSIÓN EN ACOMPAÑAMIENTO Y ABORDAJE TERRITORIAL DE SITUACIONES DE VIOLENCIA POR RAZONES DE GÉNERO,</p> <p>con una carga horaria de 30 horas, dictada por la Universidad Nacional de Rafaela en articulación con el MINISTERIO DE IGUALDAD, GÉNERO Y DIVERSIDAD del Gobierno de la Provincia de Santa Fe, en el periodo de Abril a Julio del año 2023.</p>		
<p>Rafaela, Julio de 2023</p>		
 <p>Abg. María Florencia Marinaro Ministra de Igualdad, Género y Diversidad</p>	 <p style="font-size: 0.8em;">Ministerio de Igualdad, Género y Diversidad</p>	 <p>Dr. Rubén ASCÚA Rector Universidad Nacional de Rafaela</p>



UNRaf
UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
RAFAELA

Universidad Nacional de Rafaela

Se certifica que GIRAUDO MARIANA, D.N.I. 33010899, ha participado de la capacitación "Ley Micaela" brindada por la Universidad Nacional de Rafaela, con una duración de 8 horas reloj.

Rafaela, 15 de octubre de 2024.

Mg. Ma. Cecilia Gutierrez
Sec. de Articulación con la Comunidad
Universidad Nacional de Rafaela

Dr. Rubén Ascúa
RECTOR
Universidad Nacional de Rafaela



FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA

- Decreto N° 3029/12 -

CERTIFICADO

La Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe hace constar que GIRAUDO, MARIANA DNI 33.010.899, aprobó el Trayecto de Formación "Educación Sexual Integral, bases para el cumplimiento de la Ley N° 26150".

Resolución Ministerial N° 0979/24, que finalizó en el mes de septiembre de 2024 y acredita un total de 20 hs reloj (30 hs cátedra).

Santa Fe, 04/11/2024



Carolina Piedrabuena
Secretaría de Educación