

# Derechos Humanos, Educación Sexual Integral y Campo de las Prácticas: ejes de transversalidad curricular para la Formación de Profesorxs en la UNLPam

Silvia SIDERAC\*



detalle "Recinto ceremonial",  
collagraph. Marta Arangoa

## Resumen

El artículo aborda la formación de profesorxs<sup>1</sup> en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam desde tres instancias de transversalidad en la enseñanza realizadas en los últimos 5 años. Esas decisiones institucionales de integración se concretaron en un cambio de planes de estudio que creó el Campo de las Prácticas; la creación de un programa para curricularizar la formación en derechos humanos y la creación de una cátedra extracurricular para acompañar un proceso similar en problemáticas de educación sexual integral. Si bien los objetivos de las tres apuntan a una formación integrada, crítica y socialmente comprometida, los resultados han sido hasta aquí muy diferentes. El artículo reflexiona acerca de los distintos procesos desarrollados con analogías, diferencias y actores intervinientes, a la luz de aportes de las pedagogías descoloniales, el feminismo latinoamericano y el paradigma comunitarista de derechos humanos. Se analiza el contexto político actual y se proponen algunas claves de continuidad en el trabajo con miras a la construcción de una nueva epistemología de la Formación Docente construida colaborativamente y desde un lugar de enunciación propio.

**Palabras clave:** formación integrada; derechos humanos; educación sexual; prácticas pre-profesionales; epistemología situada

## Human rights, comprehensive sex education and practices: mainstreaming curricular axes for Teacher Training at UNLPam

### Abstract

This article deals with Teacher Training at UNLPam through three different instances of transversality in the teaching process in the last five years. Those institutional decisions to integrate contents materialized in a programs change that created the Practices Field; the creation of a program to introduce human rights in the curriculum and the establishment of an extra-curricular chair to start a similar process in comprehensive sex education matters. Although the three aims point to a comprehensive training, with critical and social commitment, the results have been -up to now- very different in each case. This text thinks over the dissimilar processes developed, the analogies, differences and intervening actors, in the light of the significant contributions of decolonizing pedagogies, Latin American feminism and the communitarian paradigm of human rights. The current political context is analyzed to propose some keys to go on working in order to build a new epistemology of Teacher Training in a collaborative way and from its own place of enunciation.

**Keywords:** holistic training; human rights; sex education; pre-professional practices; located epistemology

\*Magíster en Evaluación (UNLPam).  
Especialista en Investigación Educativa.  
Profesora Superior de Inglés (UNLPam).  
Docente en Práctica Curricular de la  
Facultad de Ciencias Humanas de la  
UNLPam. Directora del proyecto de  
investigación "Educación Sexual Integral  
e Interculturalidad: Diseño de materiales  
alternativos para la enseñanza de inglés  
en la Educación Pública" (FCH-UNLPam).  
Integrante de ICEII (FCH-UNLPam).  
Secretaría Revista Praxis Educativa  
(FCH-UNLPam). Pasteur 1055,  
Santa Rosa (6300), La Pampa,  
Argentina | [ssiderac@hotmail.com](mailto:ssiderac@hotmail.com)

## Introducción

La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación. (LEN N°26.206 art. 3°)

**T**al lo expresado por el artículo tercero de la actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 la educación de la ciudadanía argentina es una cuestión de Estado; es decir, un mandato de carácter vinculante, no optativo, que el Estado debe garantizar. El artículo enmarca asimismo, el objetivo de esa educación en relación a la formación de ciudadanía, donde se enseñen y aprendan a ejercer y respetar los DDHH como el modo de construir una sociedad justa y democrática.

Si se concibe y prescribe a la educación de ese modo en nuestro país, resulta llamativo que una de las principales preocupaciones actuales de la formación de profesoras en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam tenga que ver con *transversalizar* –en la totalidad de las currícula–, con ejes vinculados a la formación en Derechos Humanos, Educación Sexual Integral y a la formación en relación dialéctica con la práctica profesional. Sin embargo, quienes transitamos las aulas universitarias tenemos en claro que la iniciativa lejos está de ser innecesaria o descabellada.

La Educación Superior en la Argentina tiene una larga historia de fragmentación y ha depositado siempre su confianza en la formación disciplinar. La concepción de una formación de excelencia universitaria está claramente signada por densos corpus contenidistas de exhaustiva especificidad, lo cual indiscutiblemente contribuye a lograr una sólida formación en los profesionales de las distintas áreas del saber. Sin embargo, es recurrente la preocupación –sobre todo en lxs graduadxs noveles– en relación al desempeño del rol profesional una vez concluida la formación universitaria. Estas preocupaciones, acompañadas en muchos casos por sentimientos de angustia, impotencia y frustración emergen al momento precisamente de volcar los conocimientos recibidos hacia sus comunidades y ámbitos específicos de

ejercicio de la profesión. Es decir, en nuestro caso de país con una educación universitaria pública, laica y gratuita, al momento mismo de poder retribuir con esos conocimientos recibidos, a nuestra sociedad, a nuestras comunidades inmediatas, a quienes necesitan de esos aportes y saberes para modificar sus condiciones de vida. Esas contradicciones y problematizaciones ponen al descubierto que las transversalidades antes mencionadas, y que tan de lugar común parecían, no son tales. El poder vincular y transferir transformativamente la formación académica a fines sociales, políticos y culturales pareciera quedar librado a una acción individual, que debe resolverse en instancias posteriores a la graduación.

Quienes ejercemos la docencia universitaria desde los espacios de Formación Docente sabemos que estas disquisiciones son de carácter político-ideológico-epistemológico y que debieran ser abordadas durante la formación. Las fragmentaciones que han sido fuertemente denunciadas por las Pedagogías Críticas en relación a los distanciamientos entre Teoría y Práctica, entre los centros de formación superior y los ámbitos de desarrollo profesional, y entre Sociedad y Estado contribuyen a formar profesionales que no serán luego capaces de integrar la formación recibida con su tarea de percibir, comprender, conflictuar y transformar los espacios sociales en los que ejerzan su profesión.

Para Ana Jaramillo (2006) la universidad pública como institución es un bien público, social y colectivo ya que debe estar financiada por el Estado y todxs debieran tener acceso a la misma. A entender de la autora, todo el pueblo aporta a ella y por tanto debe formar profesionales cuyas funciones se correspondan con los intereses y necesidades de las mayorías; está vinculada tecnológica y científicamente con su comunidad y debe elevar la calidad de vida.

Es momento entonces de revisar nuestras asignaturas universitarias a la luz de algunos cuestionamientos que nos ayuden a pensar transversalidades en la formación de nuestrxs futurxs graduadxs. La referencia es a preguntas tan básicas como: ¿Qué enseñamos? ¿Quién se beneficia con lo que enseñamos? ¿Qué relación tienen los contenidos de nuestro espacio curricular con la cultura social imperante? ¿Qué modelo de ciudadanía se vincula con las construcciones epistemológicas que promueve la

materia? ¿Qué construcciones de subjetividad promueven los contenidos abordados? ¿Con qué matriz epistémica estamos trabajando y cuál es su lugar de enunciación?

En relación a la situación antes planteada, resulta políticamente atinado e institucionalmente comprometido, que la Universidad Nacional de La Pampa cuente con un Programa Institucional de Derechos Humanos (PAIDH) que se proponga en su primer objetivo:

...la institucionalización de espacios académicos en la Universidad, con el objeto de fortalecer el sistema de protección de derechos humanos en todo el ámbito de la UNLPam, tanto en sus facultades, como en todos los ámbitos de su incumbencia (docencia, investigación y extensión). (Res.055/12 Consejo Superior UNLPam)

Es de igual manera pertinente que la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam haya creado en el año 2011 la Cátedra Extracurricular de Educación Sexual Integral y Derechos Reproductivos, cuyo objetivo principal de existencia fuera la curricularización de contenidos vinculados a sexualidades y géneros en todos los profesorado de esa unidad académica, brindando así cumplimiento a la ley 26.150 que prescribe la educación sexual integral para todos los niveles del sistema. La ESI expresa de manera contundente su ámbito de incumbencia y su relación con la integralidad en su primer artículo:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal. A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. (Ley 26.150 art.1°)

Es finalmente coherente con lo expuesto que en el año 2009, cuando se llevó a cabo una innovación curricular en esa misma unidad académica se incorporara el Campo de las Prácticas en los nuevos planes de estudio de todos los profesorado con el claro propósito de abordar de manera integral la formación

teórica con los futuros espacios de desarrollo profesional. En este sentido, el plan de estudios del Profesorado en Inglés, por ejemplo, explica:

...a partir del inicio de la carrera se diseñarán estrategias destinadas a superar la distancia habitual entre preparación disciplinar y pedagógica. Para ello se incorporará la transferencia de los saberes del campo disciplinar a la práctica profesional de manera transversal, tanto en sentido horizontal como vertical, con la intención de articular conocimientos e intervenir en el abordaje de las complejas relaciones entre sujetos –como actores o agentes sociales–, prácticas, –acción –y escenarios– estructuras. (Resolución 230/09 Consejo Superior UNLPam)

Este artículo enunciará algunas reflexiones acerca de la implementación de estas tres transversalidades mencionadas, sus fundamentos políticos y epistemológicos, las dificultades y resistencias vivenciadas en el proceso hasta aquí llevado adelante y la necesidad de pensar posturas epistemológicas situadas en el contexto latinoamericano y en los colectivos históricamente oprimidos y silenciados. Todo ello en la convicción de que es imperiosamente necesario seguir avanzando en construcciones de conocimiento propio y colaborativo.

### **En relación con los DDHH y su transversalidad en la formación**

Para poder pensar los DDHH como esenciales en la formación universitaria es necesario revisar cuál es la representación que de estos derechos hemos construido lxs argentinx en los últimos años y cuáles han sido los orígenes políticos de esas construcciones. Si partimos de la idea que sostiene Esther Martínez Quinteiro (2014) respecto a la existencia de una “historicidad de los DDHH como una construcción ideológica”, resulta altamente coherente con nuestra historia reciente, que sigamos apegados –por decirlo de algún modo–, a los discursos declarativos o normativos liberales fuertemente marcados por el individualismo y con una impronta aun muy fuerte de la sacralización de la propiedad privada. 33 años de democracia no han podido aun revertir los

terribles avasallamientos a todo tipo de derechos durante el cruento período de la dictadura militar última (1976-1983), tal vez sea ese el motivo por el cual en este período de *volver a reconquistar derechos*, los derechos colectivos no han podido hacer aun pie firme. Pareciera más bien que –en el actual contexto político con una clara derechización en todos los sentidos– los derechos sociales, económicos y culturales que en este texto nos ocupan, están claramente signados por la creencia o vinculación con los logros y batallas individuales y meritocráticas, más que con ser considerados como derechos colectivos. La oleada descolonizadora de las reivindicaciones de los países del Tercer Mundo, que fue la que levantara firmemente esta bandera, pudo avanzar en algunos importantes logros en nuestro país, pero parece últimamente estar una vez más en amenazante riesgo, realidad que lamentablemente comparten varios países latinoamericanos. La reconceptualización de las políticas inclusoras por ejemplo, en relación a los derechos que abordan la naturaleza y la diversidad en las discusiones acerca del desarrollo humano –que rebasan la concepción económica en que se la limita sin despreciarla, y donde se exige la participación de todos y no de unos pocos– daría lugar a una ampliación del campo social, cultural y político. Sin embargo, las representaciones que los docentes universitarios mantenemos acerca de los DDHH no parecen vincularse con estos aspectos.

Desde la puesta en marcha del Programa Institucional de Derechos Humanos en la UNLPam se han hecho perseverantes intentos por compartir con los colegas de todas las unidades académicas la preocupación que dio origen a este programa. En lo que podría denominarse el plano formal de la composición de PAIDH, el mismo tiene un funcionamiento regular y permanente. Existe un Consejo Consultivo integrado por representantes de cada Facultad, un coordinador y la supervisión de la Secretaría Académica de la UNLPam. Se realizan reuniones periódicas y se han organizado eventos académicos y hechos concretos que son parte de su planificación y se corresponden con los objetivos de creación. En ese sentido es importante mencionar que dentro de las actividades realizadas se logró que la UNLPam fuera parte querellante en el juicio de la Subzona 1.4 II; se realizó un repositorio

documental de víctimas del terrorismo de estado en la UNLPam; se hicieron publicaciones periódicas en la revista *Contexto* de la UNLPam y en el boletín informativo de Derechos Humanos; el programa fue presentado en las actividades de ambientación a la vida universitaria; se organizaron además, teleconferencias, jornadas, charlas y seminarios; se hicieron recopilaciones y publicaciones vinculadas a la problemática.

Sin embargo, no puede dejar de mencionarse la marcada resistencia de los colegas en relación a vincular los contenidos disciplinares de sus materias con la problemática de DDHH, situación que resulta lógicamente preocupante si recordamos que el objetivo principal de creación de PAIDH fue curricularizar transversalmente este contenido y lograr graduados universitarios con una fuerte formación al respecto. Si se toma, sólo a manera de ejemplo a la Facultad de Ciencias Humanas, ya que este artículo focaliza el análisis en esa unidad académica, puede observarse por un lado, un fuerte compromiso de la gestión en relación al tema y por el otro, una casi nula participación de las cátedras al respecto. Lo importante de esta cuestión no es ese resultado, ya que dicho así y en una frase puede resultar simplista y altamente paralizante. Lo que tiene sentido es poder analizar el proceso y las posibles hipótesis que conllevan a esta situación.

Si tenemos en cuenta la historicidad de la problemática que enunciáramos anteriormente es sorprendente ver en las encuestas realizadas a los colegas<sup>2</sup>, cómo aflora una asociación casi exclusiva de los DDHH con la última dictadura militar y ese momento histórico vivido. Pareciera interpretarse que no existen otras expresiones o vinculaciones que las que remiten a ese período, con lo cual todo cuanto se vivencie en el presente no se considera como problemática de DDHH. En este punto Eduardo Rinesi (2015) nos ayuda a pensar cómo hemos construido esa idea, lo cual es de gran relevancia, ya que nos está llevando como docentes a incluir o no este contenido en nuestras materias. El autor aborda la transformación de lo que se entiende por DDHH en los grupos militantes pero a los efectos tal vez sirva comparativamente al tema que aquí se intenta dilucidar. Rinesi asocia la salida de la dictadura con dos ideas o ejes que era crucial revertir después de lo que habíamos vivido, la idea de Estado y la idea de Derechos. En ese

marco, considera que era imprescindible que cambiáramos nuestra concepción de un Estado autoritario, invasivo, feroz, represor, responsable de avasallar libertades, a un Estado que –por el contrario– tuviera una fuerte presencia y la responsabilidad de garantizar y ampliar esas libertades perdidas. Con relación al conjunto de derechos que se entienden como “derechos humanos”, el autor explica que en el período de transición y primeros años de democracia, las asociaciones y grupos militantes entendían como tales a aquellos derechos, que durante la dictadura nos habían sido negados por el Estado terrorista; mientras que en el presente han transitado un camino que les lleva a asociar con DDHH a aquellos derechos que *aun* no han alcanzado a todos, aquellos derechos por los que todavía hay que seguir luchando. Se habría pasado así de visualizar “lo humano como piso a una idea de lo humano como techo” (Rinesi, 2015:49). Las discusiones habrían trascendido –sin abandonarla– de la lucha por derechos vinculados a la libertad, a derechos que competen a la igualdad en el acceso de derechos que el Estado debiera garantizar a todo el mundo.

Las dificultades para transversalizar los DDHH en la formación universitaria entonces, probablemente estén vinculadas con la necesidad de resignificar esta categoría, llevarla

al plano del contexto político, social vigente; cuestión que evidentemente aun no ha ocurrido. Esto no sin dejar de mencionar que resulta por lo menos preocupante, que quienes tenemos como universitarios el compromiso de llevar adelante tareas de investigación (léase construcción de conocimiento), docencia (formación de las nuevas generaciones de profesionales) y extensión (construcción colaborativa con la comunidad) estemos atravesados por este *letargo* en concepciones tan importantes como las mencionadas. Lo cierto es que mientras eso no ocurra, estos contenidos permanecerán ausentes de nuestras clases, con todo lo ideológico que ello implica a la hora de concebir la formación universitaria.

Para Abraham Magendzo (2016), profesor universitario chileno, especialista en cuestiones inherentes a la curricularización de los DDHH, las respuestas a nuestras inquietudes estarían vinculadas a posicionamientos en dos paradigmas bien diferenciados. Por un lado, el “paradigma liberal”, donde el concepto de ciudadanía se relaciona con los derechos que el Estado entrega a sus ciudadanos. En esta concepción la idea de ciudadanía existe previa al sujeto y su idea propia del bienestar no será suficiente para violarla. Los DDHH que se favorecen desde este posicionamiento son prio-



“Recinto ceremonial”, collagraph. Marta Arangoa.

ritariamente los derechos políticos y civiles. En oposición, en el “paradigma comunitarista” son los vínculos sociales los que determinan a las personas y no hay modo de entender la conducta humana sino en relación a sus contextos sociales, históricos y culturales. Esta idea de ciudadanía no se concibe sin la habilitación de la efectiva participación en los asuntos públicos. En esta postura cobran especial importancia –además de los mencionados– los derechos relacionados a propiciar la igualdad entre las personas desde lo económico, lo social y lo cultural, los que tienen que ver con los derechos de los pueblos, con la solidaridad, con la igualdad y los derechos colectivos que se relacionan en forma directa con el respeto y la diversidad.

En la concepción que nos aporta Magendzo (2016) entonces, el origen de nuestra búsqueda de respuesta tendría que ver con una concepción política en relación a qué entendemos por DDHH y ésta estaría claramente atada a la idea de ciudadanía que –consciente o inconscientemente– se promueva desde cada espacio curricular. Tal vez, las ausencias de vínculos con la problemática que algunxs colegas plantean en relación a sus cátedras tenga que ver con seguir manteniendo una mirada liberal de los DDHH. Ya que resultaría casi imposible no encontrar conexiones desde cualquier área del saber con un paradigma comunitario, que entiende que hablamos de DDHH cuando abordamos derechos relacionados a la igualdad, al desarrollo de la personalidad, a la democracia, a la protección social, a la justicia, a la identidad nacional, al respeto por la diversidad y los géneros, al cuidado y protección del medio ambiente, a la convivencia e interdependencia internacional, a la valoración de la paz.

### **En relación a la Educación Sexual Integral, su inmanencia con los DDHH y sus posibilidades de transversalidad en la formación**

La Educación Sexual Integral no puede ser pensada por fuera de una concepción mayor que involucra, tal lo ya expresado, al paradigma comunitario –o a lo que otros autores categorizan como derechos de segunda y tercera generación<sup>3</sup>. Éstos podrían caracterizarse del siguiente modo:

*Derechos de segunda generación:* son los que se hallan plasmados en el artículo 14 bis de la constitución y en el Pacto Internacional de Derechos Económicos Sociales y Culturales de Naciones Unidas. Son claros ejemplos el derecho a la educación; el derecho al trabajo en condiciones dignas y equitativas de labor, contemplando seguridad, descanso, vacaciones pagas y condiciones de higiene; el derecho a formar sindicatos y federaciones sindicales; el derecho a huelga; el derecho a protección de la familia y de las madres antes, durante y después del parto; el derecho a la salud, entre otros.

*Derechos de tercera generación:* son aquellos que tienen incidencia colectiva o de “minorías” (con la salvedad de que esta expresión no es totalmente adecuada ya que es cuantitativa y el concepto es cualitativo). Refiere a derechos relacionados con las situaciones particulares de determinados colectivos de personas. Son ejemplos los derechos de género, de identidades sexuales, derechos de la infancia, de la ancianidad, de las personas con discapacidad, de los pueblos indígenas, etc. Son, al decir de Enrique Dussel (2001) los que han logrado una transformación del derecho, o “los nuevos derechos”. Los que requieren en primer lugar la autoconciencia de haber sido negados y, posteriormente, una acción política en sentido positivo. Es decir, no serían parte de una lista *actualizada* de los DDHH sino más bien derechos que tienen una irrupción histórica, y pasan de ese modo a conformar una nueva parte que era inexistente en el cuerpo de derechos.

Podría afirmarse entonces que mientras que los derechos civiles y políticos (DCYP) por lo general sintetizan las obligaciones negativas, los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) y los derechos colectivos (DC) comprenden obligaciones positivas (Catalani, 2016). Desde esta mirada resulta muy interesante –en relación a la habilitación de derechos por parte del Estado– el lugar primordial que en nuestro país se le otorga a la Educación Sexual Integral a través de la Ley 26.150, siempre en el marco planteado por la LEN al inicio de este artículo.

Ahora bien, abordar la problemática de incorporación en todos los niveles del sistema educativo de la ESI –y en nuestro caso puntual en la formación universitaria– mal puede ser resuelto con las dificultades antes explicitadas en relación a los DDHH. Posiblemente, ahondar en la relación, las implicancias y la inma-

nencia de las problemáticas de sexualidad y las de derechos humanos sea de utilidad a la hora de pensar posibilidades de inclusión.

Marcela Lagarde (2012), realiza un recorrido en relación a qué se entiende por *derechos humanos*. La autora parte de la Revolución Francesa en 1789 cuando los *derechos del hombre* eran considerados signo de la democracia moderna y de la emergencia de ciudadanía considerándola una cualidad potencialmente universal. Siglo y medio más tarde sería una mujer, Eleanor Roosevelt, quien lo reformulara como *derechos humanos* explicitando que el concepto anterior sólo refería a los hombres. *Humanos*, en cambio, era el plural abarcador de ambos géneros.

Hoy podría decirse que ambas posiciones existen pero tal vez éste es el puntapié inicial para explicitar que las mismas representan dos miradas filosóficas claramente enfrentadas en relación a humanidad y condiciones humanas de género. Partir de comprender esta construcción histórica puede llevarnos a comprender, por ejemplo, que no incluir en las currícula a las problemáticas relacionadas con los géneros implica sin dudas, reiterar la opresión, invisibilizar y dar condición de inexistencia en cuanto a la identidad a un colectivo tan significativo y numeroso como el de las mujeres y humanas. Por ello, el cambio de *derechos del hombre* a *DDHH* para Lagarde es trascendente. Por un lado, porque el plural indica hombre y mujer, no sólo hombre, y al mismo tiempo porque *el hombre* deja así de representar a la humanidad toda.

Homologar la humanidad al hombre encubre ideológicamente la dominación al pretender abarcar a todos y todas; subsumir en “el sujeto histórico” (patriarcal, genérico, clasista, étnico, racista, religioso, etario, político) a quienes están sometidos por el dominio, a quienes no son *el sujeto* y, en consecuencia, no son suficientemente humanos. (Lagarde, 2012:16)

De lo dicho hasta aquí, podría considerarse que tener en la Argentina leyes de educación como la 26.206 y la 26.150 darían posibilidades de derechos en el marco del “paradigma comunitario” al que hace alusión Magendzo (2016), o a lo que muchos autores denominan derechos de segunda y tercera generación. A su vez, la

concepción de ciudadanía, que en ese sentido enunciaríamos encontraría correspondencia con lo que Lagarde (2012) comprende por “derechos humanos” y “democracia genérica”:

Los derechos humanos surgen de los esfuerzos por cambiar de manera sustancial esas condiciones genéricas entre mujeres y hombres, y sus relaciones sociales. Concretan asimismo los esfuerzos por modificar, desde una reorganización genérica a la sociedad en su conjunto y al Estado (...). La humanidad pensada así es una categoría que recoge la transición, los procesos de desmontaje de la opresión patriarcal a partir de los principios de la modernidad llevados, por medio de la crítica deconstructiva, a su radicalidad y a la construcción de la democracia genérica. (Lagarde, 2012:17)

En la Argentina en treinta años de democracia –si tomamos la síntesis que realiza Pecheny (2014)– se produjeron importantes cambios en la legislación en dirección igualitaria y liberal que configuran lo que él denomina “proceso de democratización política en materia de sexualidad” en lo que tiene que ver con derechos de hijos/as, patria potestad, divorcio vincular, violencia sexual y de género, matrimonio igualitario, identidad de género. A su vez, se hicieron importantes avances en lo que refiere a políticas de salud sexual reproductiva y en el acceso a insumos anticonceptivos, educación sexual, tratamientos para la infección por VIH y parcialmente en fertilización asistida. Es importante marcar también, en opinión del autor, la ley de cupos por sexo para la representación parlamentaria y sindical y los derechos para las trabajadoras domésticas.

Coincidentemente, María Luisa Femenías (2012) considera que para la consolidación y ejercicio de la democracia estas tres últimas décadas han sido altamente significativas, ya que, sin ese marco muy pocas reivindicaciones hubieran sido posibles. Para la autora autorespeto, autoconfianza y autoestima son las tres instancias de reconocimiento necesarias para constituir la trama de relaciones con los otros y conectar con el sistema legal que distribuye deberes y derechos a una comunidad. Es decir, la existencia de estas leyes actúa como médium y constituye la base para tejer otras instancias posteriores que sin ellas se vuelven

impensables. En ese sentido, analiza respecto a la Argentina pos-dictadura:

...como hemos aprendido dolorosamente el valor de los marcos legales, sabemos que nada hay que interpretar cuando la ley no está y que tampoco son posibles los derechos o las reivindicaciones sin una legislación marco que las reconozca y las suelde. (Femenías, 2012:159)

Ahora bien, si retomamos la repercusión que estos cambios legislativos han tenido en lo que refiere a la formación universitaria, podemos advertir que los mismos no han logrado ingresar en las construcciones de los campos de estudio en la universidad. No obstante, estos puntos de encuentro que vinculan a los derechos humanos con los derechos genéricos nos permiten continuar analizando el proceso de incorporación de manera transversal en la formación. Estos aportes de lxs autorxs nos dan posibilidades nuevas para intentar comprender las no pocas dificultades, que tal como puede observarse, están surcadas por múltiples analogías.

Como ya expresáramos en la introducción a este artículo, la Facultad de Ciencias Humanas es la única Unidad Académica de la UNLPam que cuenta con una Cátedra Extracurricular de ESI y derechos reproductivos. La intencionalidad política de creación de la misma tuvo vinculación directa con la responsabilidad advertida por la gestión en relación a que, formar profesorxs –dentro del marco legal mencionado–, implicaba una modificación profunda de los contenidos (y de las subjetividades docentes), que les posibilitara integrar la sexualidad a y desde las diferentes disciplinas del saber. Esta preocupación implicaba que aquellxs que ejercieran la docencia en las escuelas argentinas debían recibir en sus carreras del profesorado una formación, que les permitiera interpelar sus propias sexualidades y concebir esta problemática no como un aspecto adyacente o secundario, que se sumara a sus conocimientos de Historia, Geografía, Inglés o Letras, sino como parte integral de la construcción epistemológica de sus disciplinas. Tanto PAIDH como la Cátedra Extracurricular de la Facultad de Humanas comparten entonces un mismo objetivo de creación: la curricularización transversal e integrada de las

problemáticas mencionadas durante la formación de lxs futurxs graduadxs.

La cátedra extracurricular, desde sus inicios en el año 2011 a la fecha ha realizado múltiples actividades. Entre ellas se encuentran: la selección de coordinadorxs por concurso de oposición de antecedentes; la conformación de un Comité Asesor compuesto por la Secretaria Académica de la Facultad, integrantes de todos los Departamentos, integrantes del Foro Pampeano por el Derecho al Aborto Legal Seguro y Gratuito, integrantes de Mujeres por la Solidaridad; reuniones periódicas de ese Comité para la organización y evaluación de acciones; clases públicas abiertas a la comunidad universitaria y a la comunidad en general; participación en el curso de ambientación para ingresantes en las sedes de Santa Rosa y General Pico; organización de eventos y jornadas; dictado de una capacitación abierta a todxs lxs docentes de la Facultad; dictado de seminarios extracurriculares y un seminario curricular en la sede de la Facultad en General Pico; participación en actividades de extensión universitaria en algunos barrios de la ciudad de Santa Rosa; aval a actividades organizadas por otras dependencias de la Facultad o por otras instituciones.

Todo este quehacer es sin dudas muy positivo y tal como se mencionara anteriormente no tiene correlato similar en ninguna otra unidad académica de la UNLPam. Sin embargo, el objetivo principal de creación de esta cátedra –lograr que los contenidos de sexualidad sean incorporados a las asignaturas de manera integral– no ha sido logrado excepto en unos pocos espacios curriculares. Esto resulta fuertemente preocupante si se tiene en cuenta que la Facultad de Ciencias Humanas es una institución formadora de profesorxs y que serán estxs futurxs docentes quienes formarán a las futuras generaciones de argentinx, en el marco de una Ley de Educación Nacional que –como ya hemos enunciado– es inclusora y específica que:

La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común. (Ley 26.206 art. N° 8)



Es importante notar en este momento del análisis que diferentes autorxs nos advierten acerca del inevitable tratamiento de la sexualidad en la formación. Es decir, puede existir una intencionalidad explícita del tratamiento o no, pero no existe posibilidad de que estos contenidos estén ausentes en cualquier clase, en cualquier selección de contenidos, en cualquier vínculo pedagógico que se establezca en un aula. Si se comprende a la sexualidad como componente integral de la subjetividad humana, podrá ocurrir que un/a profesor/a decida o no incluir esta problemática en la planificación de su asignatura, de todos modos, ésta atravesará su clase. Tendrá que ver con el modo en que se dirige a sus alumnxs, con sus expectativas para con ellxs, con las actividades de la clase, con la distribución de roles, con las formas de participación que promueva, con la selección de autorxs y con todo cuanto se realice en el aula.

La sexualidad entonces es un componente que inevitablemente atraviesa nuestras vidas y la composición de nuestras subjetividades, y estas construcciones –al igual que las que presentáramos aquí respecto a los derechos humanos– tienen una historicidad en su construcción. En este caso, situarnos en tiempo y espacio para advertir esas conformaciones nos retrotrae a lo que Walter Mignolo (2008) denomina “matriz colonial de poder” que es donde –a su entender– se conforman todos los entrecruzamientos que vinculan –para América Latina– el ser con el saber a partir del siglo XVI desde dos patrones que la organizan: racismo y patriarcado. Para este autor, lxs latinoamericanos hemos construido desde allí todas las representaciones que nos colonizan desde el control de lo económico, de las sexualidades, de la autoridad y del conocimiento y las subjetividades. El *éxito* precisamente de esta colonización que pervive intacta en todos los ámbitos de nuestras vidas radica precisamente en la imposibilidad de encontrar conexiones entre ellas.

Este análisis nos ayuda a comprender la resistencia académica a incorporar estas problemáticas en el ámbito de la formación; la escisión entre las distintas disciplinas del saber que circulan en las aulas universitarias y estos elementos constitutivos de la matriz colonial de poder dan lugar a una fuerte fragmentación que –en todos los sentidos– se impone en la formación universitaria. Esto explica por ejemplo, la imposibilidad de percibir que la he-

teronormatividad es reguladora de las formas con las que conocemos y describimos todas las relaciones, del mismo modo en que no percibimos que la misma ha configurado y sostiene todos los discursos jurídicos, biológicos, médicos, psicológicos, pedagógicos, religiosos y morales que conforman nuestro modo de pensar y percibir el mundo.

En ese mismo sentido, sería interesante retomar a Marcela Lagarde (2012) cuando explicita que es necesario oponerse al etnocentrismo racista, clasista y sexista cuyo artificio de instalación es la construcción del mito del “feminismo excluyente”. Para la autora este mito consiste en hacer ver, que los ámbitos donde se intentan explicitar estas relaciones de poder tan fuertemente naturalizadas son sólo espacios que interesan a grupos reducidos de mujeres, con intereses que atañen sólo a esos grupos tildándolos de excluidos de los hombres. Lo que se oculta así son los múltiples lugares de opresión que las mujeres comparten con muchos otros colectivos excluidos: pueblos indígenas, homosexuales, lesbianas, transexuales, comunidades empobrecidas, estigmatizadas, explotadas. Es decir, las opresiones no son sólo de género, sino de clase, etnia, raza, etc. Para Lagarde, diversidad y equidad simultáneas serían los principios éticos y políticos de una cultura justa cuyo objetivo político no es otro que la resignificación positiva de su historia, poderío éste indispensable para existir y transformar la realidad. Para la autora es crucial entonces, realizar un trabajo que se encamine a destruir ese mito excluyente y mostrar que desde el feminismo se construyen alternativas no sólo para las mujeres, que las alternativas en la historia no son oposiciones binarias y que eliminar el patriarcado no implica la instauración del matriarcado sino más bien pensar juntxs una sociedad justa y equitativa. Una sociedad donde se priorice el paradigma comunitario de derechos que hemos mencionado anteriormente.

Muy cercana a la posición que plantea Lagarde estaría la preocupación que explicita Dussel al categorizar a lxs “sin derechos”. Para el autor:

Son las generaciones futuras ante los crímenes antiecológicos de las generaciones presentes; es el caso de la mujer en la sociedad machista, de las razas no blancas en la sociedad racista occidental, de los homosexua-

les en las estructuras heterosexuales, de los marginales, de las clases explotadas por una economía del lucro, de los países pobres y periféricos, de los inmigrantes, y aún de los Estados nacionales debilitados por la estrategia del capital global en manos de corporaciones transnacionales (Dussel, 2001:151)

Como puede percibirse hasta aquí, no son caprichosas ni casuales las ausencias de vínculos entre los contenidos de enseñanza universitaria para con los DDHH y la ESI. Su ausencia es altamente política y construye disciplinas y saberes que excluyen a lxs menxs favorecidxs.

### **En relación con la Práctica Profesional y su lugar en la formación**

Tal lo explicitado anteriormente, desde el ciclo académico 2010, la Facultad de Ciencias Humanas implementó nuevos planes de

estudios para los profesorados en Historia, Geografía, Letras e Inglés. Los nuevos diseños curriculares incluyeron un nuevo campo de formación a los ya existentes de la Formación General, Formación Específica y Formación Docente. Se trató del Campo de la Práctica, inclusión que anticipó de algún modo, los posteriores lineamientos aprobados por el CIN que incorporaron el Campo de la Práctica Profesional. El nuevo campo fue prescripto por la Facultad como eje transversal para todos los profesorados desde el inicio mismo de la formación. Se intentó de este modo romper con la estructura universitaria de densa formación teórica durante los primeros cuatro años de estudios que finalizaba con la Residencia Docente en el último año. En este nuevo diseño, los planes dejan constancia de que las Prácticas están:

[...] orientadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en



“Santuario de los enigmas”, collagraph. Marta Arangoa.

las aulas y en los distintos ámbitos donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal desde el inicio de la formación, apuntando a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares, preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos (Res. N° 228-CS UNLPam-2009).

Esta modificación obligó a discutir nuevas epistemologías y a revisar la importancia de la relación dialéctica entre Teoría y Práctica, no sólo en la implementación del plan de estudios sino –y fundamentalmente– en lo que refiere a la construcción de conocimiento. Se inició así una nueva etapa en el año 2010. Se conformó el Campo de las Prácticas bajo la dirección de la Secretaria Académica de la Facultad, la coordinación general a través de una profesora del Departamento de Formación Docente y coordinadoras por departamento. Comenzaron paulatinamente a incorporarse asignaturas de las diferentes carreras a este campo. Por un lado, se puso foco en la práctica educativa y comenzó un arduo trabajo de revisión de los espacios curriculares con sus docentes como para poder abordar vínculos que les permitieran relacionar sus contenidos de enseñanza con el futuro ámbito de desarrollo profesional, es decir con las escuelas, de manera relevante. El proceso consistió en generar ricas y variadas oportunidades de práctica a fin de concebirlas como constitutivas de la formación de profesoras. Fue necesario a la par de ello realizar una revisión epistemológica en relación a la práctica; cuál era su relación con la teoría, qué tipo de vínculos debían darse entre ambas, cómo articularlas, cómo se constituían y fundamentalmente analizar qué paradigmas y concepciones políticas subyacían a estas relaciones. Fue muy importante en este sentido retomar la concepción de “currículum como proyecto político” de Alicia de Alba. En ese contexto, la autora comprende al currículum como:

Síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos), que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a

oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales –formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (de Alba, 2006: 59).

En el proceso se revisaba entonces el “currículum real” (Frigerio, 1998) y cuáles eran los intereses constitutivos subyacentes a la práctica educativa que se estaba analizando. Fue de sustancial aporte allí la mirada que Shirley Grundy (1991) realiza respecto a su análisis de las perspectivas curriculares, lo cual ofrece sin dudas, un marco de resignificación para las prácticas curriculares. La autora analiza de qué posibles modos se puede llegar a construir el conocimiento de acuerdo a cómo se vinculen la teoría con la práctica. Esto permitió analizar –en cada asignatura que se sumaba al Campo de las Prácticas– los tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y críticos con sus “racionalidades” correspondientes. Se dio entonces, un claro posicionamiento desde la coordinación de este nuevo espacio por la “perspectiva curricular crítica” visualizando a la relación sociedad-educación como un ámbito de profundo conflicto, con relaciones de poder naturalizadas que necesitaban ser desocultadas. Esto implicó un paso crucial para concebir profesionales autónomos que vieran su rol con posibilidades emancipatorias. La búsqueda se centró así en la “praxis” desde una concepción donde docentes y estudiantes comprendiéramos el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular y a generar investigación política del currículum. Esta instancia de trabajo, de fuerte sesgo político, de reflexión crítica de los espacios curriculares desde instancias colaborativas llevó a interpelar la enseñanza de la ciencia y con ella sus construcciones, sentidos y lugares de enunciación. Es esa comprensión crítica la que comenzó a dar lugar a la transformación.

En este aspecto las propuestas latinoamericanas de la descolonialidad han comenzado

a brindarnos nuevos elementos de análisis en las re-escrituras pedagógico curriculares que emergen como consecuencia del trabajo en este nuevo campo con la creación de:

(...) pedagogías que pretenden plantar semillas no dogmas o doctrinas, aclarar y enredar caminos, y hacer andar horizontes de teorizar, pensar, hacer, ser, estar, sentir, mirar y escuchar –de modo individual y colectivo– hacia lo decolonial. (Walsh, 2014:71)

El trabajo fue complejo, conflictivo y sostenido pero a cinco años puede decirse que ha sido ampliamente exitoso. Los debates afortunadamente continúan, las concepciones siguen poniéndose en pugna en múltiples ocasiones a la hora de concebir y concretar prácticas. Sin embargo, la casi totalidad de las materias de los cuatro profesados han realizado ya experiencias en el Campo de las Prácticas; la comunidad completa de la Facultad de Ciencias Humanas tiene en claro qué es este campo y cuáles son sus finalidades, y son los estudiantes quienes más fuerte alzan la voz en su defensa reclamando más instancias de este tipo en su formación. Restan aun, claro está, muchos pasos por dar. En algunas carreras se ha avanzado concretamente en el vínculo con el campo profesional y las experiencias de lxs estudiantes en las escuelas son numerosas y variadas; en otras se ha profundizado el trabajo intercátedras y allí se han obtenido importantes logros en torno a evitar la fragmentación y en construir una mirada más integrada del conocimiento; en algunos espacios sigue existiendo resistencia y temor por establecer nexos que habiliten el ingreso y trabajo de lxs estudiantes en las instituciones educativas.

La trama está empezada, y tal como Catherine Walsh (2014) lo plantea, deberemos seguir tejiendo pedagogías como prácticas accionales para el aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje que nos permitan de(s)colonizar los saberes de la formación, de manera de continuar insertando las problemáticas sociales que dan contexto a nuestra realidad como escenarios pedagógicos concretos.

Quedan, sin dudas, muchos aspectos por mejorar en el Campo de las Prácticas pero es innegable que este campo es ya parte identitaria de la Facultad de Ciencias Humanas y cada día crece y se consolida.

## Reflexiones para seguir pensando

Comenzábamos este texto reflexionando acerca de la construcción de ciudadanía prescripta por la LEN que –en consonancia con la Constitución Nacional– rige el sistema educativo argentino. Nos planteábamos concretamente analizar los pasos dados, en ese sentido, por la Facultad de Ciencias Humanas en relación a la formación de profesorxs como futurxs profesionales directamente involucrados en la concreción de esa prescripción.

Si bien la educación de las nuevas generaciones ha sido históricamente la preocupación central de la Formación Docente, y si bien en ese marco, las perspectivas críticas de la educación nos han acompañado en la comprensión política de la realidad y la búsqueda de respuestas, es innegable también, que el contexto particular que como país latinoamericano estamos viviendo en estos momentos, nos urge y convoca a resignificar, profundizar y redireccionar nuestras miradas. Lxs argentinxs presenciamos hoy con estupor, un proceso político que conocemos y que ya hemos padecido. Quienes trabajamos en la universidad pública y hemos hecho de ella nuestro lugar de vida, de desarrollo profesional y de militancia, no podemos menos que estar azoradx frente al panorama de repetición de una nefasta historia ya sufrida. Un Estado que se desvanece a paso vertiginoso; derechos construidos como producto de luchas históricas, que se tambalean y son fuertemente amenazados; decisiones políticas descarnadas y mentiras justificadas con discursos falaces y engañosos. Todo ello se perfila tras la película ya vivida y signada de despidos, decretos antidemocráticos, simulacros de salvatajes, avasallamientos de los derechos humanos, resurgimiento de los poderes de instituciones militaristas que han permanecido intactas, recortes y un sinnúmero de medidas, que ponen una vez más a lxs mismxs –a lxs más vulnerables–, en el mismo sitio: el de lxs excludix sin derechos.

Ubicadx en ese contexto, planteábamos la necesidad imperiosa de tomar consciencia del lugar de responsabilidad y compromiso que tiene la Formación Docente en la universidad pública. Presentábamos a lo largo del análisis al currículum como un entramado político y a la construcción del conocimiento como un modo de regular y distribuir relaciones de

poder. Veíamos, desde ese lugar, la importancia de comprender los vínculos entre Estado, escolarización y sociedad para poder deconstruir los significados que promueven y consolidan la exclusión; proponíamos como un espacio de posibilidad y construcción colectiva a los abordajes curriculares integrados, que organizan el trabajo desde tres transversalidades que consideramos nodales y contribuyen con comprensiones críticas de la realidad para promover transformaciones; enmarcábamos políticamente todo este escenario de viabilidad en una reterritorialización epistémica de mirada de(s)colonial. Planteábamos, en definitiva, la confianza en que esta nueva propuesta política de organización de la tarea docente de la Facultad de Ciencias Humanas puede abrir puertas para una escritura alternativa de los saberes disciplinares, desde contextos propios y localmente situados, dando lugar así, a una formación de profesorxs que ejerzan una ciudadanía crítica y eduquen para ella.

El panorama actual en Argentina es desolador mas no puede paralizarnos. El contexto de análisis respecto a qué hacer desde nuestro espacio concreto de trabajo debe recuperar fuertemente nuestras tareas de docencia, investigación y extensión; y en ese sentido, la universidad pública argentina tiene una inestimable historia de lucha, que se hace imperioso retomar y socializar con nuestrxs estudiantes, para ser activxs partícipes de este nuevo tramo de la historia, que circunstancialmente nos toca acompañar. Para ello, es imprescindible re-situarnos y re-percibirnos como país latinoamericano, como lugar *abya yala*, como pueblo históricamente colonizado. Es crucial aquí, que quienes realizamos investigación educativa podamos corrernos de las construcciones occidentales de la ciencia donde –al decir de Grosfoguel (2007) lxs sujetxs quedan escondidxs, encubiertxs, borradxs de análisis y subsumidxs en universales abstractos que diluyen lo propio, lo particular. Focalizarnos en nuestro contexto y poder comenzar a pensar desde esos sitios los nuevos sentidos de la formación de profesorxs, pensar en palabras de Grosfoguel, una alternativa epistemológica que implique:

(...) modalidades de resistencia que resignifican y transforman las formas de conocimiento dominantes desde el punto de

vista de la racionalidad no eurocéntrica de subjetividades subalternas que piensan desde epistemologías fronterizas. (Grosfoguel, 2006:63)

En relación al análisis de las tres transversalidades que aborda este texto se desprende que siempre habrá –ya sea por presencia o por omisión– un tratamiento que la/el docente de cada cátedra estarán tomando para así contribuir a construir una mirada de los DDHH, de las sexualidades y de la concepción profesional. Ahora bien, en una formación docente universitaria crítica y democrática se vuelve imprescindible explicitar, discutir, reflexionar e intervenir para que la lógica capitalista deje de establecerse como la única mirada. Nos paramos desde la convicción de que una formación de profesorxs, que desarrolle su rol profesional en la escuela pública, debe trabajar en ese sentido. Esto implica visibilizar y poner en tensión las modalidades de dominación que las concepciones de mundo imponen –violencia simbólica mediante– sostenidas desde una matriz epistémica de poder europeo/capitalista/patriarcal/blanco/heterosexual/masculino (Grosfoguel, 2006). Debemos comprometer nuestra participación entonces, en pos de este desocultamiento y en la búsqueda de transversalidades, que nos permitan re-escribir una nueva epistemología de la formación docente desde este lugar del mundo, para descolonizar así saberes, cuerpos y territorios. Esto demanda trabajar por luchas que interpelen la lógica capitalista y las representaciones sociales de derechos, sexualidades y docencia construidas sin beneficio de inventario. Es absolutamente necesario desmitificar la neutralidad y objetividad de la ciencia que desde el “encubrimiento epistemológico ejercen las ciencias occidentales de la geo-política y la corpo-política del conocimiento” (entrevista a Grosfoguel por Montoya y Busso, 2012:4). Según el autor esta arrogancia está en la base misma de todas las ciencias sociales occidentales que –a través de un “racismo epistemológico” posicionan a todo conocimiento proveniente de otras cosmologías en un lugar de inferioridad.

El camino recorrido y los marcos normativos con que contamos en este momento no deben ser subestimados. Tienen el enorme valor de posicionarnos en medio de una trama en construcción, en un espacio que nos es propio

y que conocemos en profundidad. La realidad hasta aquí escrita nos habilita y desafía en tiempos de alto riesgo y peligrosidad. Tiempos donde los logros obtenidos están siendo amenazados por intereses y políticas que se contraponen al *nosotrxs* que nos importa y ocupa. Es –en síntesis– momento de seguir y de sumar; de dejar de lado diferencias coyunturales, actitudes personalistas, egoísmos inconducentes para –desde nuestro claro lugar de enunciación latinoamericano– afirmarnos en la convicción de que la epistemología de(s)colonial que necesitamos construir demanda una escritura colaborativa de todxs aquelxs que seguimos soñando con una sociedad democrática, justa y *sursituada*.

### Notas

- 1 Se utilizará “x” toda vez que un término incluya varones y mujeres como un modo de evitar sexismo en el lenguaje.
- 2 Las encuestas a que se hace referencia fueron mencionadas en este artículo como una de las actividades realizadas por PAIDH, las enviaron lxs Secretarixs Académicxs de las Facultades a cada docente solicitando su respuesta y explicando en qué consistía el Programa.
- 3 Para la mayoría de los organismos internacionales de DDHH estas clasificaciones se encuentran hoy desacreditadas y en desuso, ya que se considera que en general han sido usadas para encubrir una jerarquización entre los distintos derechos.

### Bibliografía

- Catalani, F. (2016). *Notas micro mínimas para la enseñanza de los derechos humanos*. Santa Rosa, La Pampa material inédito.
- De Alba, A. (2006). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Dussel, E. (2001). “Derechos humanos y ética de la liberación. (Pretensión política de justicia y la lucha por el reconocimiento de los nuevos derechos)” en *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao, Editorial Desclee de Brouwer.
- Dussel, E. (2001). “La transformación del sistema de derecho” en *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao, Editorial Desclee de Brouwer.
- Femenías, M.L (2012). *Sobre sujeto y género. (Re)Lecturas feministas desde Beauvoir a Butler*. Buenos Aires, Prohistoria Ediciones.
- Frigerio, G. (1998). *Currículum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Grosfoguel, R. (2007). “La descolonización de la economía política y los estudios poscoloniales. Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global” en *Tareas Clacso (N° 125 ene-abr 2007)*. Panamá, Centro de Estudios Latinoamericanos Justo Arosemena.
- Grosfoguel, R. (2006). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Siglo del hombre editores.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid, Morata.
- Magendzo, A. y Pavez, B. (2016). “Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana” en *Praxis Educativa Vol.20 N°1*. ISSN 0328-9702. Santa Rosa:13-27.
- Montes Montoya A. y Busso, H. (2012). « Entrevista a Ramón Grosfoguel », *Polis [En línea]*, 18 | 2007, Publicado el 23 julio 2012, consultado el 02 noviembre 2015. URL : <http://polis.revues.org/4040> ; DOI : 10.4000/polis.4040
- Jaramillo, A. (2006). *La Universidad frente a los problemas nacionales*. Buenos Aires, Ediciones de la UNLa.
- Lagarde, M. (2012). *El feminismo en mi vida. Hitos, claves y topías*. México, Inmujeres DF.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Poder Legislativo Nacional. Sancionada el 14 de diciembre de 2006.
- Ley Nacional sobre el Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150. Poder Legislativo Nacional. Sancionada el 4 de octubre de 2006.
- Martínez Quintero, M. (2014). “Derecho al desarrollo en perspectiva histórica” en Aguilera Urquiza, A. *Formacao de Educadores em Direitos Humanos*. Campo Grande, Editora UFMS.
- Mignolo, W. (Comp.) (2008). *Género y descolonialidad. Colección Pensamiento crítico y opción descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Pecheny, M. (2014). “Derechos humanos y sexualidad: hacia la democratización de los vínculos afectivos en la Argentina” en *Sudamérica N° 3-2014*. Pp.119-136
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política de la Universidad*. Buenos Aires, Ediciones UNGS.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro, Editorial En cortito qu’es pa’largo.

Fecha de Recepción: 30 de junio de 2016  
 Primera Evaluación: 20 de julio de 2016  
 Segunda Evaluación: 28 de julio de 2016  
 Fecha de Aceptación: 28 de julio de 2016