

# Universidad Nacional Del Litoral

Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas

Facultad de Humanidades y Ciencias



Tesis para la obtención del Grado Académico de  
Doctora en Educación en Ciencias Experimentales

**Los sentidos epistemológicos y prácticas curriculares en  
torno a la sexualidad en los profesores de Biología en  
los ámbitos universitarios y no universitarios:  
tensiones, vacíos y regulaciones**

Prof. María Fernanda Pagura

Directora de Tesis: Dra. Graciela Morgade (UBA)

Co Directora: Dra. Ana Cristina Santos Duarte (UESB)

Santa Fe

2022

Agradecimientos .....	8
INDICE DE FIGURAS .....	10
ÍNDICE DE TABLAS .....	10
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	11
RESUMEN.....	12
Palabras clave:.....	12
ABSTRACT .....	13
<b>1. CAPÍTULO 1. SOBRE EL RECORTE Y EL CONTORNO EPISTEMOLÓGICO ÉTICO Y POLÍTICO.....</b>	<b>22</b>
1.1 Historia del recorte del objeto de estudio .....	22
1.2 Sobre la ESI en la formación docente universitaria y no universitaria. Primeros amarres con los profesorado de Biología .....	25
1.2.1 El texto de la ESI en la formación superior universitaria y no universitaria .....	26
1.2.2 El Contexto de la ESI en la formación superior universitaria y no universitaria .....	28
1.2.3 Los Desafíos de la ESI en la formación superior universitaria y no universitaria, en la formación docente en particular .....	30
<b>2 CAPÍTULO 2: LAS DECISIONES Y JUSTIFICACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DEL HACER CONOCIMIENTO CIENTÍFICO/METODOLÓGICO .....</b>	<b>34</b>
2.1 Las decisiones metodológicas: el espiral necesario para la construcción de teoría situada	34
2.2 Estrategia general.....	36
2.2.1. Sobre el universo de estudio y las decisiones muestrales .....	38
2.3 Universo .....	38
2.3.1 Unidades de Estudio.....	38
2.4 Decisiones sobre las Muestras .....	38
2.5 Acerca de las técnicas de recolección .....	39
2.5.1 Documentos analizados. Planes de estudio y proyectos de cátedra .....	40
2.5.2 Entrevistas a docentes .....	41
2.5.3 Encuesta a estudiantes.....	42
2.6 Sobre las técnicas de análisis del corpus empírico .....	43
2.6.1 Cualitativos gestados a partir del análisis de documentos .....	43
2.6.2 Cualitativos generados a partir de entrevistas semiestructuradas.....	45
2.6.3 Cuantitativos contruidos a partir de encuesta .....	45
2.7 Recaudos metodológicos feministas necesarios.....	45
<b>3 CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES EMPÍRICOS SOBRE EL RECORTE .....</b>	<b>47</b>
3.1 Introducción .....	47
3.2 Motores/criterios que organizaron la búsqueda de escritos en las bases de datos.....	49

3.3	Análisis por base de datos.....	50
3.3.1	Resultados de la búsqueda en Redalyc.....	50
3.3.2	Alguns antecedentes de Brasil .....	53
3.4	Actualización de la búsqueda en REDALyC. Período 2017-2021.....	54
3.4.1	Antecedentes generales.....	55
3.4.2	Antecedentes específicos.....	56
3.5	Resultados de la búsqueda en EBSCO. Introducción .....	58
3.5.1	Antecedentes generales.....	59
3.5.2	Antecedentes específicos al recorte del objeto de estudio .....	60
3.5.3	Fundos recuperados das produções em Brasil.....	62
3.5.4	Actualización de la base EBSCO. Período 2017-2021.....	63
3.6	A modo de cierre provisorio –y nunca acabado- de la búsqueda de antecedentes.....	65
4	<b>CAPÍTULO 4. AMARRES TEÓRICOS .....</b>	<b>68</b>
4.1	Sobre Educación Sexual Integral: definiciones y revisiones.....	68
4.2	Desde la teoría del currículo a la justicia curricular .....	74
4.3	Subjetividades en el currículo .....	78
4.4	Pedagogía insumisa. La pedagogía será revolucionaria o no será .....	80
4.5	Hacia una contrapedagogía de la crueldad.....	82
5	<b>CAPÍTULO 5. VOCES DEL ESTUDIANTADO .....</b>	<b>89</b>
5.1	Introducción necesaria.....	89
5.2	Sobre el diseño metodológico.....	90
5.3	Datos biográficos de la muestra de estudiantes.....	94
5.4	Sobre las mochilas que trae el estudiantado de los profesorados de Biología. La escuela secundaria: un viaje que deja huellas .....	98
5.4.1	Sobre la escuela secundaria .....	98
5.4.2	Análisis según tipo de gestión estatal o privada .....	101
5.4.3	Mochilas “esieras” de la secundaria .....	110
5.4.4	Yo quiero mi ESI: decires del estudiantado.....	111
5.4.4.1	Valor de la ESI para su vida personal .....	111
5.4.4.2	Valor de la ESI para la vida social/tejido social .....	112
5.4.4.3	Temas de ESI que hubiesen (¿siguen?) necesitando.....	114
5.4.4.4	La docencia y la escuela secundaria en el abordaje de la ESI .....	117
5.4.4.5	Aportes para pensar las estrategias de enseñanza de la ESI .....	118
5.5	Trayectoria educativa en el nivel superior.....	119
5.5.1	Características de las muestras de las dos carreras.....	119

5.5.2	Análisis de afirmaciones. Abrir las mochilas esieras: tarea necesaria para conocer algunos componentes .....	124
5.5.2.1	Conocimientos sobre normativa. Sub muestra 1 y Sub muestra 2 .....	125
5.5.2.1.1	Afirmación 1 “La ESI es un derecho del estudiantado” .....	126
5.5.2.1.2	Afirmación 2 “Existe una ley que reconoce el derecho de una persona a cambiar su nombre y DNI según su identidad de género autopercibida” .....	127
5.5.2.1.3	Afirmación 3 “Para cambiar de identidad de género hay que ser mayor de 18 años”	128
5.5.2.1.4	Afirmación 4 “En Argentina, es legal que se casen dos mujeres/dos varones”	129
5.5.2.2	Decires del sentido común permeados por el contexto .....	130
5.5.2.2.1	Afirmación 1 “La educación sexual debería darse solamente en la familia”	131
5.5.2.2.2	Afirmación 2 “La educación sexual desde el jardín impulsa a tener sexo más tempranamente” .....	132
5.5.2.2.3	Afirmación 3 “Se nace heterosexual u homosexual” .....	133
5.5.2.3	Decires del sentido común permeados por conocimiento científico .....	134
5.5.2.3.1	Afirmación 1 “Se nace mujer o varón” .....	134
5.5.2.3.2	Afirmación 2 “Sexualidad y genitalidad son sinónimos” .....	137
5.5.2.3.3	Afirmación 3 “Se puede decir “genitales” o “aparato reproductor. Es lo mismo”	138
5.5.2.3.4	Afirmación 4 “Se elige se homosexual o heterosexual” .....	138
5.6	Aportes que irrumpieron en el cuestionario sin pedir permiso .....	140
5.7	A modo de conclusiones de este capítulo .....	141
6	<b>CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE PLAN DE ESTUDIO, PROGRAMAS DE CÁTEDRA Y BIBLIOGRAFÍA.....</b>	144
6.1	Parte 1. Revisitando las historias de los Planes de Estudio analizados.....	144
6.1.1	Historia plan de estudio del Profesorado de Biología para nivel secundario, provincia de Santa Fe .....	144
6.1.2	Historia plan de estudio del Profesorado de Biología UNL .....	148
6.1.3	Acerca de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).....	152
6.1.4	Coordenadas de análisis de los planes de estudio, programas de cátedra y bibliografía. Precisiones metodológicas sobre el procedimiento .....	152
6.2	Parte 2. Análisis de la propuesta curricular de los profesorados de Biología.....	157
6.2.1	Análisis de la propuesta curricular del Profesorado Universitario de Biología .....	157
6.2.2	Acerca de las perspectivas normativas y teóricas que sostienen la propuesta curricular	157
6.2.3	Sobre la categoría de sexo y cuerpo .....	176
6.2.4	En relación al concepto de sexualidad y las asignaturas Educación para la Salud..	186

6.2.5	Sobre el método científico, la verdad y objetividad en la enseñanza de la Biología	192
6.2.6	Sobre el sexismo en el lenguaje .....	199
6.3	Parte 3. Análisis del Diseño Curricular y Programas de cátedra del Profesorado en Biología del nivel superior no universitario .....	201
6.3.1	Introducción .....	201
6.3.2	Análisis del Diseño Curricular .....	202
6.3.3	Análisis categorial del Diseño Curricular, programas y bibliografía .....	207
6.3.4	Sobre la educación sexual integral.....	217
6.3.5	Sobre educación para la salud.....	224
6.3.6	Sobre el cuerpo .....	228
6.3.7	Sobre la ciencia, la objetividad y la verdad como categorías epistemológicas que dan forma a la ESI.....	229
6.3.8	Sobre la didáctica y estrategias didácticas.....	233
6.3.9	Sobre el sexismo en el lenguaje .....	236
7	CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS .....	237
7.1	Introducción .....	237
7.2	Hechura del corpus empírico. El procedimiento como constitutivo del corpus empírico	238
7.2.1	“Así como todo, en Biología nada es absolutamente negro y blanco” (doc. 1).....	242
7.2.2	“La biología tiene un método, una escuela, un marco teórico” (doc. 5) .....	243
7.2.3	Articulaciones entre asignaturas y funciones sustantivas: de posibilidades y derrames para que la ESI sea .....	245
7.2.4	La práctica de investigación como impronta en la formación del profesorado de Biología universitario.....	247
7.2.5	En Biología, todo es pluricausal (doc. 5), excepto la diferenciación sexual.....	248
7.2.6	En Biología, el hombre es una especie más... (doc. 1) .....	250
7.2.7	“La excepción es la regla” (doc. 1), pero no se la muestra.....	252
7.2.8	El sexo masculino y el sexo femenino como definición genética .....	253
7.2.9	“Si te ajustás al planteo de la Biología, el futuro es muy Susanita de Mafalda” (doc. 11)	255
7.2.10	“La genética es un cachito así de lo que sería la sexualidad de una persona” (doc. 2)	255
7.2.11	“Los libros son horribles” (doc. 2) y la comunidad científica, los avala .....	257
7.2.12	“El homo sapiens que desciende del mono...hoy, sería como una fake news” (doc. 7)	258
7.2.13	“Antes decíamos mujer y varón y ya está y era como que todo estaba más claro. Ahora, con los alumnos me doy cuenta” (doc. 2) .....	259

7.2.14	Paradójicamente, la Biología no aborda en profundidad la especie Homo Sapiens	263
7.2.15	“A las mujeres hay que cuidarlas más porque tienen los óvulos desde que nacen”	264
7.2.16	“Los chicos ya lo saben todo sobre sexo” / “Los estudiantes saben poco sobre procesos anatómicos, fisiológicos, hormonales”	264
7.2.17	“El cuerpo lo vemos como anatomía. Anatomía significa separar en partes” (doc. 12).	266
7.2.18	De silencios y complicidades	267
7.2.19	Cuando lo personal es político y derrama en la praxis docente	269
7.2.20	“Preparar y preparase para la sociedad en la que vive. Siempre digo: ¡estamos formando un formador!” (doc. 8)	272
7.2.21	“¿Qué sentido tiene dar Biología en el secundario?” (doc. 8)	272
7.2.22	“¿Si doy algo de sexualidad? Noooo, por suerte, no me toca. Eso lo ven en otras materias” (doc. 2)	273
7.2.23	Las irrupciones en la vida cotidiana del profesorado que convocan a la ESI	273
7.2.24	Pinceladas (no planificadas) de ESI en las aulas de los profesorados	274
7.2.25	“Recuerdo que la gente salía de clase de educación sexual diciendo “¡qué hice!”	276
7.2.26	. “El placer, en el campo de la Biología, no existe” (doc. 11)	278
7.2.27	Propuestas para pensar la ESI en la formación docente en biología	279
7.2.28	Escucha sentida como una condición de posibilidad para que la ESI sea	279
7.2.29	ESI como política de estado	280
7.2.30	Intervenir la reproducción de las discriminaciones y de la violencia	283
7.2.31	Crear preguntas que generen cimbronazos en las categorías teóricas,	284
7.2.32	Estudiar las ciencias físico-naturales en clave histórica	284
7.2.33	El escenario actual como posibilitador de la ESI en la formación docente	285
7.2.34	La formación universitaria parece deshabitada por la ESI	285
7.2.35	Valoraciones sobre la inclusión de la ESI en la formación docente de Biología	286
7.2.36	Formas y tiempo que puede asumir la inclusión de la ESI	287
7.2.37	La transversalidad de la ESI: posible hoja de ruta para orientar el hacer	290
7.3	Pensar la ESI en clave de transversalidad	291
7.3.1	Sobre el portal epistemológico	293
7.3.2	Algunas preguntas posibles para a las propuestas de enseñanza:	293
7.3.3	Sobre el portal curricular	294
7.3.3.1	Algunas preguntas posibles para a las propuestas de enseñanza	294
7.3.3.2	Sobre el portal de la pedagogía	295
7.3.3.3	Algunas preguntas posibles para a las propuestas de enseñanza	296

7.4	Aportes a la Caja de Herramientas para cimentar la transversalización de la ESI .....	296
7.4.1	Marcas susceptibles de ser objetivadas:.....	296
7.4.2	Trazos abstractos y complejos: .....	296
	CONCLUSIONES .....	298
	BIBLIOGRAFÍA.....	304
	ANEXO 1.....	321
	ANEXO 2.....	328

## **Agradecimientos**

Agradecer, reconocer, dedicar...Verbos cargados de amorosidad que se convierten en sustantivos en la producción de esta tesis: conocimiento, investigación, aprendizaje, sostén, amor, tesis y tantos otros...Lo cierto es que todas las personas que nombraré están relacionadas de un modo otro con mis sentires, pensares y haceres. A todas ellas, mi reconocimiento, dedicatoria y agradecimiento.

Docentes y autoridades del Doctorado en Educación en Ciencias Experimentales de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de mi otra casa, la Universidad Nacional del Litoral. Un reconocimiento especial al Dr. Hector Odetti, mentor permanente en todo este recorrido de formación. A mis cumpas de cursado que fueron red de contención, de celebraciones con o sin motivo, de amorosidad siempre. A la gestión y docencia de los profesados de Biología de la FHUC- UNL y del ISP N° 8 "Alm. G. Brown, por su tiempo, predisposición plena, la generosidad para ofrecer experticias, saberes, inquietudes y preguntas. Para esta tesis, fue un acontecimiento conocerlas y conocerlos. Gracias infinitas.

A mis directoras Dra. Graciela Morgade y Dra. Ana Cristina (Tina) Santos Duarte por el acompañamiento desde la paciencia, la amorosidad (¡siempre!) por la escucha y la confianza plena que me permitió equivocarme y aprender. ¡Gracias queridas maestras de la palabra sentida!

Al estudiantado de ambas carreras que dedicaron su tiempo y energía para aportar desde un instrumento poco amigable como un cuestionario; gracias por eso, por sus preguntas sobre cuándo haremos un "taller" sobre estos temas, por sus deseos de saber más que me posicionaron en un compromiso ético que tengo pendiente.

A mi pachamama feminista, Mabel Busaniche por enseñar-me desde el gesto generoso, siempre. Mis amigas, que bancaron amorosa y pacientemente mi endogámico parloteo de tesis: Luisina Logiodice, Valentina Locher, Maica Trevisi, Romina Lusso y María Gracia Tell. Gracias infinitas por estar. A Ceci Rugna por su Plan B que pujó junto a mí para que las ideas fluyeran y la escritura se asentara en la hoja digital. A Carlos Gatti que me acompañó desde la escucha y la invitación permanente a conocerme, reconocermelo y reinventarme. Estoy convencida que el estado de tesis es un buen tiempo y motivo para hacer análisis.



A las mujeres de mi familia abuelas Judita Magatelli (de Robotti) y Ramona Vazquez (de Sterli) porque así se autodenominaron, a fuerza de imposición indiscutida, que siguió operando hasta cuando enviudaron. A mi madre Angelina Robotti que me acompañó, sostuvo y apoyó, hasta incluso en contra de ella misma, que me legó la pasión por este oficio que compartimos, por ser ella misma y desde ese lugar, alentar la idea de justicia. Lejos de ser feministas me legaron la base de mi propia lucha. A mi hermana Cristina Pagura (“mi” Tata) por el amor incondicional hasta cuando fui un incordio en su vida de hija única, por bancarme, sostenerme y estar siempre. Mis sobrinas y cuñadas ya adultas, jóvenes ellas, que me mostraron parte del proceso que vivimos en el contexto más amplio: la efervescencia del feminismo de las pibas -que fueron construyendo de a poco, de a sorbitos- y tomó encarnadura en sus vidas. Pero también, a esas mujeres de mi historia familiar que quedaron en el anonimato, en el oscurantismo obligado por mandatos sociales que se transformó en el silencio, la nada para contar porque era intrascendente hacerlo. Como si sus vidas no valieran ni siquiera una palabra para las nuevas generaciones, como lo fue y sigue siendo para tantísimas mujeres cis y mujeres trans.

Por último, a mis amores: mis hijos Federico Sterli y Emiliano Sterli. Porque se merecen vivir sus masculinidades sin los mandatos cis heteronormados y de violencia que les propone esta sociedad. Sabemos que es necesario cambiarlos y legarles un mundo habitable desde la amorosidad. Y, por último, y en primer lugar, a mi compañero de vida, de ruta y de cama, de locuras, pasiones, enojos y carcajadas, a quien elijo y me elige cada mañana, cada noche y que me recuerda día a día que el cambio no sólo es deseable, sino y sobre todo, posible. Para vos, Roberto (Ro) Sterli, porque sos parte de este escrito de múltiples maneras.

## INDICE DE FIGURAS

Figura 1 Género de las Personas Encuestadas (n=119).....	94
Figura 2 Edad de las Personas Encuestadas por Intervalo (n=119).....	97
Figura 3 Año de Egreso de la Escuela Secundaria Orientada (n=119).....	98
Figura 4 Tipo de Escuela de la que Egresó (n=119).....	101
Figura 5 Estudiantes que Abordaron ESI en Escuela Secundaria. Gestión Estatal y Privada. Sub muestra 1.....	102
Figura 6 Estudiantes que Abordaron ESI en Escuela Secundaria. Gestión Pública y Privada. Sub muestra 2.....	102
Figura 7 Espacios Curriculares en los cuales Abordaron ESI. Comparación Gestión Estatal/Privada. Sub muestra 1.....	104
Figura 8 Espacios Curriculares en los cuales Abordaron ESI. Comparación Gestión Estatal/Privada. Sub muestra 2.....	107
Figura 9 Temas que Abordaron en la Escuela Secundaria. Comparación Gestión Estatal/Privada. Sub Muestra 1.....	108
Figura 10 Temas que Abordaron en la Escuela Secundaria. Comparación Gestión Estatal/Privada. Sub Muestra 2.....	109
Figura 11 Abordaje Temas ESI Durante la Formación Superior (n=38). Sub Muestra 1.....	121
Figura 12 Espacios Institucionales donde Abordaron Temas ESI Durante la Formación Superior (n=4). Sub Muestra 1.....	121
Figura 13 Abordaje Temas ESI Durante la Formación Superior (n=81). Sub Muestra 2.....	123
Figura 14 Espacios Institucionales donde Abordaron Temas ESI Durante la Formación Superior. Sub Muestra 2.....	124

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Año de ingreso al Profesorado de Biología. Sub Muestra 1 (n=38).....	120
Tabla 2 Cantidad de Materias. Sub Muestra 1 (n=38).....	120
Tabla 3 Año de Ingreso a la FHUC. Sub Muestra 2 (n=81).....	122
Tabla 4 Cantidad de Materias. Sub Muestra 2 (n=81).....	123
Tabla 5 Respuestas de participantes Sub Muestra 1 (n=38).....	126
Tabla 6 Respuestas de participantes Sub Muestra 2 (n=81).....	127
Tabla 7 Respuestas de participantes Sub Muestra 1 (n=38).....	131
Tabla 8 Respuestas de participantes Sub Muestra 2 (n=81).....	132
Tabla 9 Respuestas de participantes Sub Muestra 1 (n=38).....	135
Tabla 10 Respuestas de participantes Sub Muestra 2 (n=81).....	136

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 La fecundación .....	179
Ilustración 2. Sistema genital masculino.....	181
Ilustración 3. Sistema genital femenino .....	181
Ilustración 4. Teoría de los animaculistas de los siglos XVII y XVIII .....	196
Ilustración 5 El ciclo vital de Homo Sapiens .....	200
Ilustración 6 El rizoma.....	292

## RESUMEN

La enseñanza en la educación superior está atravesada por discursos sobre la sexualidad desde los discursos de las ciencias, la didáctica, las prácticas cotidianas en las escenas pedagógicas. Paradójicamente, se asume la ausencia de Educación Sexual Integral (ESI) que posibilitaría la deconstrucción del sexismo cis heteronormado racializado con miras a fortalecer trayectorias de formación docente en esa clave. El desenganche epistemológico requiere revisitarse los argumentos discursivos que constituyeron los campos disciplinares, en este caso, la biología. Por ello, desde una perspectiva cualitativa, esta tesis tiene como objetivo reconocer los sentidos epistemológicos y prácticas curriculares sobre los cuerpos y la sexualidad en la enseñanza de la biología en los profesorados universitario y no universitario de la provincia de Santa Fe. A modo de antecedentes, se presenta un paneo sobre cómo fue investigada la sexualidad y la educación sexual en la formación docente en América Latina y el Caribe (2006-2021). La búsqueda y selección de las publicaciones se realizó en repositorios y bases científicas digitales, tanto en español como en portugués. Esta pesquisa posibilitó reconocer el peso del modelo médico hegemónico a lo largo de una década y cambios cualitativos en los últimos cinco años. La investigación se llevó a cabo a partir de un abordaje cualitativo mediante entrevistas y análisis de planes y programas de cátedra de las y los docentes a cargo de materias directamente asociadas a la biología en las carreras mencionadas. Entre algunos resultados, se destaca la presencia de categorías teóricas paradigmáticas que abonaron a la matriz cis heteronormada dicotómica y binaria sobre las subjetividades sexuadas y que, desde la perspectiva de la docencia, podrían ser revisadas para garantizar justicia sexual. Para explorar el conjunto de saberes y experiencias que, sobre el cuerpo, sexualidad y derechos tiene el estudiantado de los profesorados de Biología, se llevó a cabo un diseño cuantitativo aplicando una encuesta entre el estudiantado de ambos profesorados. Entre los hallazgos se reconocen argumentos discursivos biologicistas que tienen fuerza de verdad, como así también prácticas didáctico-pedagógicas que los refuerzan y que requieren ser revisados en clave de estudios feministas y sexo-disidentes. Si bien hay continuidades entre los profesorados de diferentes jurisdicciones, también se reconocen diferencias que los constituyen en textos y contextos situados al momento de planificar la transversalización de la ESI. Otro hallazgo se sintetiza en una categoría teórica creada para dar cuenta de las historias de vida y trayectorias educativas de estudiantes y docentes: las mochilas esieras sobre las cuales penden prejuicios, mitos y afirmaciones dogmatizadas. Sumidas en el silenciamiento institucional, ponerle palabras al contenido de las mochilas, es uno de los componentes de la “caja de herramientas” con miras a la transversalización de la ESI en la formación docente de biología. Dicha producción es una elaboración colectiva a partir del análisis de los aportes de diecinueve estudiantes y trece docentes, protagonistas de esta tesis.

**Palabras clave:** educación sexual integral- transversalización curricular- profesorado de Biología universitario y no universitario – epistemología y pedagogía feminista

## ABSTRACT

Higher education teaching is influenced by statements about sexuality present in the discourses of science, didactics and daily practices in pedagogic scenes. Paradoxically, the absence of Comprehensive Sexual Education (*Educación Sexual Integral: ESI*) is assumed, which would enable the deconstruction of racialized heteronormative cisgender sexism, with the aim of strengthening trajectories of teacher training in that line. The epistemological detachment requires to revisit the discursive arguments which constituted the disciplinary fields, in this case, biology. Therefore, from a qualitative perspective the aim of this thesis is to recognize the epistemological meanings and curricular practices related to bodies and sexuality in biology teaching within the university and non-university teaching courses in the province of Santa Fe.

As background, we present a panning of how sexuality and sexual education was investigated in teacher training in Latin America and the Caribbean (2006-2021). The search and selection of publications was carried out in digital scientific databases and repositories, both in Spanish and Portuguese. This investigation allowed us to recognize the importance of the dominant medical model throughout a decade and the qualitative changes during the last five years.

This research was carried out with a qualitative approach, through interviews and the analysis of subject programs and plans made by teachers in charge of subjects directly associated with biology in the mentioned courses of study. Among other results, the presence of theoretical paradigmatic categories which reinforce the binary and dichotomous heteronormative cisgender mold over gendered subjectivities and which, from a teaching perspective, could be reviewed in order to guarantee sexual justice.

In order to explore the sum of knowledge and experiences that students of the Biology Teaching courses have regarding body, sexuality and rights, a quantitative design was carried out with a survey among students of both teaching courses. Within the findings, we were able to recognize biological discourse arguments considered truths, as well as didactic-pedagogic practices which reinforce them and which should be revisited from the perspective of feminist and sex-dissident studies. Although there is a continuity between teaching courses from different jurisdictions, we could also recognize differences which constitute them in texts and contexts situated at the moment of planning the transversalization of *ESI*.

Another finding is summarized in a theoretical category created to report the life stories and educational trajectories of students and teachers: the 'ESIAN' luggage, filled with prejudice, myths and dogmatized statements. Plunged into institutional silencing, putting the content of that luggage into words is one of the "tool box" components looking to the transversalization of *ESI* in biology teacher training. This is a collective production on the basis of the analysis of the contributions of one hundred and nineteen students and thirteen teachers, who are the protagonists of this thesis.

**Keywords:** *ESI* (Comprehensive Sexual Education)- curricular transversalization- University and non-university Biology teaching course- Feminist epistemology and pedagogy.

## PRÓLOGO

Escribir la introducción de un texto es una puerta de entrada, en principio, a lo desconocido. En este caso, una tesis doctoral. “Mi” tesis doctoral. Y esa primera personal del singular, tan ostentosa, narcisista y posesiva es dicha para anunciar quién narra en este texto académico. Traer la primera persona del singular es un modo de subjetivar esta escritura, de presentar-me desde los marcadores sociales desde los cuales soy estando en el mundo, desde los cuales leo, hago docencia y extensión, investigo y escribo: soy mujer cis heterosexual (hasta ahora), monogámica (nuevamente, por ahora), clase media, descendiente de inmigrantes italianos que huyeron empobrecidos de la Europa en guerra, blanca, primera generación de universitarix en la familia y con limitaciones esperables –y, por lo tanto, aceptadas- para mi edad (disminución visual y auditiva). Marcadores sociales que hablan del poder acumulado de quien enuncia y que teje trama en el sentido de lo enunciado. Por eso, es necesario visibilizarlo para que, quien entre a este texto, sepa algo de quién está subyaciendo-siendo-sintiendo en la escritura. Para que conozca algo de quién está en la puerta de entrada y que no sea /sienta un terreno desconocido, que esas posibles sensaciones muden hacia otras más amigables, amorosas para que el recorrido invite a otras palabras, que transformen esta narrativa en algo más que el informe de una investigación. Que sea una trama de subjetividades, una caja de herramientas para quienes aportaron sus voces como actores protagónicos (docentes y estudiantes) y por otras voces que me acompañaron, como parte de mi propia mochila conceptual que sintetizo en una frase escuchada hace décadas en mi formación de grado: “yo soy hablada por lo que leo”. Por eso, en este apartado y en el primer título del capítulo 1, utilizaré la primera persona del singular a sabiendas que contiene/refiere/alude/se constituye desde esas múltiples voces. A partir de la Introducción, cambio a una escritura en impersonal (podría haber usado la primera personal del plural) porque me permite eludir el sexismo cis heteronormado del lenguaje y le da mayor fluidez a la escritura. El lenguaje inclusivo/incluyente (discusión que estamos transitando) es ontológico al análisis. No es forma, es contenido. Por ello, cuando el escrito no soporta las estrategias utilizadas, hubiese querido optar por nombrar de diferentes modos (“las, los, les”, la “x” y “\*”) a lo largo de todo el informe, no sólo para reconocer las múltiples formas de habitar las identidades sexuales, también para dar cuenta que se puede escribir desde todas ellas. Quién dice que hay que optar por una cuando la provocación política pasa por demostrar que necesitamos revisar el sexismo tanto en el lenguaje, como constructo cultural, como así

también en las escrituras académicas. Vale traer a colación un poema de Mauro Cabral (2009) denominado “Asterisco”:

Podríamos escribir siempre los  
 Podríamos escribir as/os  
 Podríamos escribir las, los, les.  
 Podríamos usar una arroba  
 Podríamos usar una x  
 Pero no. Usamos un asterisco.  
 ¿Y por qué un asterisco?  
 Porque no multiplica la lengua por uno.  
 Porque no divide la lengua en dos.  
 Porque no divide la lengua en tres.  
 Porque a diferencia de la arroba no terminará siendo la conjunción de una a y una o.  
 Porque a diferencia de la x no será leído como tachadura,  
 Como anulación.  
 Como intersex.  
 Porque no se pronuncia.  
 Porque hace saltar la frase fuera del renglón.  
 Porque es una tela de araña, un agujero, una estrella.  
 Porque nos gusta. ¡Faltaba más!  
 Ahora bien,  
 El asterisco  
 No aparece siempre y en todas partes  
 No se usa para todo, ni tod\*s lo usan.  
 En este libro la gente escribe como quiere y puede.  
 El asterisco no se impone.  
 De todas las cosas.  
 Esa.  
 Es la que más nos gusta.

A solicitud del Comité Académico del Doctorado (Acta del día 12 de abril 2023 y ratificado el miércoles 3 de mayo del cte. año, en reunión virtual con la tesista, la Directora de Tesis y la Secretaria de Posgrado FBCB-UNL), en todo el informe de tesis, se modificó el uso de lenguaje inclusivo/incluyente para enmarcar la escritura en la normativa vigente en la UNL (Res. 160/11 del Ministerio de Educación apartado 8.1). Aceptando dicha solicitud sin renunciar a la visibilización de las mujeres y las subjetividades disidentes, cuando nombre las subjetividades sexuadas se recurrirá a la siguiente expresión (variando el orden): las estudiantes, los estudiantes y estudiantes que se autoperciben identidades disidentes.

Reconociendo los límites normativos mencionados, que también se tornan una barrera para el Comité Académico (de este y de otros doctorados de la UNL), re-escribo esta tesis asumiendo el compromiso ético y político de gestar el proceso de discusión al interior de mi universidad, tomando como antecedente a otras universidades nacionales que cuentan con

ordenanzas y/o resoluciones de CS sobre el uso de lenguaje inclusivo. Necesitamos remover la “arena de discusión” gestando, como dice Federico Sterli (2022), “procesos de reflexión densa, trabajosa y profunda sobre la importancia de la palabra. Del decir por detrás del discurso. Grietas que permiten la entrada de luz que, sin no es máxima, muestra, enseña. Hiancias por las que se expresa el sujeto”.

La ESI nos posiciona en el trabajo con la palabra para ser, sentir, hacer y pensar los procesos de sexuación desde las grietas que fisuran lo establecido.



## INTRODUCCIÓN

El surgimiento de plexo normativo nacional de las últimas dos décadas posibilitó la ampliación del ejercicio de derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos que generó la necesidad de repensar las políticas públicas en educación y salud, el currículo, la enseñanza y el aprendizaje de contenidos vinculados a la sexualidad (¿hay contenidos que no sean producidos en esa clave?), como también, la vida cotidiana en las instituciones educativas de los distintos niveles. Paradójicamente, las instituciones de formación docente ya sea universitario o no universitario, son las que quedaron relegadas en las investigaciones, los procesos reflexivos y, sobre todo en la universidad, en las modificaciones de los diseños curriculares.

En este nuevo escenario, el cuerpo sexuado es el primer territorio de ciudadanía. Esta afirmación opera como declaración de principios ético-políticos junto a la sexualidad sostenida como una dimensión de la condición humana atravesada por relaciones de poder (OMS, 2000). Este posicionamiento epistemológico discute con el axioma que sostiene que la sexualidad es una “función natural”, poniendo en jaque el discurso científico de la modernidad (Fausto Sterling, 2006; Morgade, 2011).

En tiempos de paradigmas epistemológicos inestables, Souza Santos (2009) sostiene que es necesario recuperar las preguntas simples porque son las que apuntan a los núcleos duros. En este sentido, al pensar en los procesos de educación formal se podrían esbozar las siguientes: ¿qué es educar en sexualidad? ¿Qué campo disciplinar se “hace cargo” de la educación sexual, concentrando el poder discursivo? ¿Se puede educar la sexualidad? ¿Qué significados circulan sobre la misma? Esos significados, ¿qué sentidos producen en torno al cuerpo, el placer, el erotismo, las identidades? Plantean González Del Cerro y Busca (2017) que hay concepciones naturalizadas que se presentan como “lo normal”, tornándose discursos universales donde el cuerpo es destino. En ese sentido, y tomando la perspectiva de las preguntas “simples” que plantea Souza Santos, un interrogante inquietante podría ser el siguiente: ¿qué idea de naturaleza se sigue sosteniendo como régimen de verdad en la formación docente en general y en los profesorados de Biología en particular?

Los discursos científicos de la modernidad han jugado un papel importante en los sentidos sobre la sexualidad (Foucault, 2006; Morgade, 2016; Preciado, 2008) a partir de “efectos de verdad” que generan las clasificaciones permanentes a las que están sometidos los cuerpos. La enseñanza, tanto de las ciencias físico naturales como las sociales, no queda al margen de las prácticas sexistas cis heteronormadas clasistas, racializadas sobre los

cuerpos, la sexualidad, el deseo y se conjuga eficazmente con prácticas prescriptivas que la pedagogía arrastra también en su propia historia (Cerletti, 2008).

En este punto, es necesario delinear otro componente del recorte del objeto de estudio de esta tesis: la enseñanza en un campo disciplinar específico como la Biología. A pesar del giro lingüístico post estructuralista del Siglo XX, se reconoce que aún sobrevive el posicionamiento sobre la “neutralidad” positivista en las ciencias físico-naturales y sus discursos argumentativos. Autoras como Fox Keller (2000), Fausto Sterling (2006) y Haraway (1995) reconocen que dichos argumentos de la Biología sobre la naturaleza son desestabilizados desde los cuerpos diversos, pero también, desde el paradigma de derechos del Siglo XXI.

Históricamente, tanto en el sistema educativo argentino como en aquellos constituidos en el marco de los Estados nacionales (Siglos XIX y XX), los espacios curriculares asociados a la Biología, se visualizaron como el espacio “natural” para abordar temas de educación sexual circunscribiéndola a la dimensión reproductiva en el marco del paradigma biomédico. Dicho paradigma se constituyó a partir de la Biología como insumo epistemológico y la medicina como especialidad reguladora de las prácticas. Revisitando la historia se reconoce la consolidación de modelos educativos que se fueron combinando y fluctuando entre la prevención, el “riesgo” de padecimientos ante el ejercicio de prácticas por fuera de lo “normal” y dosis de la moral epocal (Morgade 2011). Se ha construido y consolidado una “autoridad epistemológica” que ordena los cuerpos, los clasifica, posiciona lo “natural” como inmodificable, midiendo desde la dicotomía normal/anormal, patologizando las diferencias y generando regímenes de verdad sobre las identidades.

La epistemología feminista historiza y politiza la autoridad epistémica que detenta la “verdad científica” y muestra el carácter sesgado del proceso de elaboración de las teorías y resultados que a la vez se tornan insumos de los diseños curriculares y programas de cátedra de los profesorados. La enseñanza en los profesorados aparece plagada de decires sobre la sexualidad: habla desde las ciencias, la didáctica, la ocupación de espacios, distribución de poder, ubicación/disciplinamientos de los cuerpos, etc. Algunos de esos discursos se reconocen en los enfoques, las categorías teóricas, la literatura que se accede a partir del currículo oficial, legalizado, prescripto (De Alba, 1998). Otros discursos, son parte del currículo oculto (prácticas; cruces con perspectivas religiosas; decires por fuera, en los contornos de las teorías; formas que asume la propuesta didáctica, etc.) Por último, quien

habla de las ausencias, lo que no se nombra, lo silenciado que conforma el currículo nulo (Gvirtz, 1997).

De aquí se desprenden nuevas -y por cierto, más complejas- preguntas que perfilan el objeto de estudio de esta tesis: ¿qué prácticas curriculares se reconocen/operan/configuran la enseñanza de la Biología desde los planes de estudio y programas de cátedra? ¿Qué interpretaciones sobre esas prácticas curriculares hace la docencia de los profesores de Biología? ¿Qué sentidos epistemológicos ontologizan los cuerpos, el deseo y erotismo, la sexualidad en la formación de formadores en Biología? ¿Qué argumentos discursivos se materializan en las categorías disciplinares y curriculares plasmados en planes, programas y los decires de la docencia? ¿Qué saberes y experiencias sobre el cuerpo y la sexualidad circulan entre el estudiantado de estas carreras? ¿Cómo se conjugan y tensionan esos saberes y experiencias de vida que transita el estudiantado con los contenidos disciplinares de Biología? ¿Y con la normativa actual? ¿Qué regulaciones sexo genéricas reconoce el estudiantado como parte de la enseñanza de la Biología?

Vale anticipar que, en esta tesis no se ofrecen respuestas a todas esas preguntas. Operan como interrogantes necesarios para abrir el juego a la reflexividad, tanto quien escribe como para quienes ejercen en espacios de formación docente con miras a la transversalidad de la educación sexual integral.

Moviliza esta tesis la intención de repensar las oportunidades que ofrece la Biología para instalar nuevas preguntas y miradas sobre la sexualidad. Para ello, es necesario hacer un ejercicio de arqueología de los conceptos y de genealogía de los sentidos (Foucault, 1984, 1991, 2006), cruzar con el análisis de los documentos con decires de docentes sobre sus prácticas de enseñanza y de estudiantes sobre sus trayectorias de formación. Claramente, es un recorte posible entre muchos otros. De hecho, la complejidad del planteo rebasa el recorte del objeto de estudio.

Se espera que esta tesis aporte hallazgos para pensar la Educación Sexual Integral (ESI) en la universidad y en institutos de formación docente. Desde la convicción que la ESI es una construcción colectiva, necesaria para el ejercicio de la ciudadanía sexual y la formación docente, se espera que estos aportes al conocimiento sean como una “caja de herramientas” para el proceso que se está haciendo en el hacer cotidiano. La redundancia en las palabras intenta mostrar la hechura de la ESI en el nivel superior: se está tramando, se teje, se desteje, hay puntadas desperejadas, agujeros y partecitas sólidas en la trama. Hay diferentes manos tejiendo desde sus marcadores sociales y pertenencias disciplinares que

acumulan más o menos poder, hay voces que se posicionan desde lo personal (que es político) y aportan a la trama de forma más o menos visible. Hay intenciones, como también, reconocimiento que la ESI tiene que transitar la formación de quienes se forman para ser docentes aunque se declame saber y no saber cómo hacerlo. Por eso la “caja de herramientas”. Que esta tesis sea un aporte a la hechura de la ESI en la formación docente en Biología universitaria y no universitaria desde una postura no colonialista del saber (Bidaseca, 2018), que vuelva humildemente a las y los actores (docentes, estudiantes y gobierno) para que tomen lo que pueda servir, necesiten, quieran y que las herramientas revisiten la caja totalmente transformadas. He ahí el deseo que moviliza a quien escribe...

### **Mapa para entrar en la lectura**

Claramente, cada quien puede entrar leyendo el capítulo que desee, puesto que cada uno tiene lazos con los otros, aunque tenga especificidades que lo diferencian del resto.

En el capítulo 1 se presenta el recorte del objeto de estudio a partir de la explicitación de las preguntas y los objetivos de investigación. Si bien, en la introducción ya se anticiparon algunos aspectos de las inquietudes que movilizan esta tesis, en este capítulo se encontrarán las coordenadas de la pesquisa enlazadas con la justificación acerca del recorte, como también, los ajustes que se hicieron en el marco de la pandemia.

El capítulo 2 es el metodológico por excelencia. Si bien, en cada capítulo se hace alusión a las decisiones metodológicas, en este apartado se explicita la estrategia general, las decisiones en torno al diseño de investigación<sup>1</sup> y la necesaria justificación de cada una de ellas. Tal como se sostiene en la enseñanza, en la investigación, el “cómo” es parte del “qué”.

El tercer capítulo se dedica a mostrar los antecedentes empíricos del recorte del objeto a partir de la búsqueda en repositorios virtuales en bases científicas. Fue la primera hechura de esta tesis al momento de presentar el proyecto en el año 2017. Debido al vertiginoso incremento de escritos sobre ESI, se reactualizó la búsqueda. Por lo tanto, los antecedentes están periodizados en dos intervalos de búsqueda: 2006-2016 y 2017-2021. La búsqueda y escritura se hizo en español y portugués para abarcar América Latina, entendiéndola como usina de producción diferente a otros contextos como el europeo y el norteamericano.

El capítulo 4, es el “amarre teórico”, es decir, el posicionamiento epistemológico, ético y político tanto en enfoques como en categorías teóricas. Opera como una hoja de ruta

---

<sup>1</sup> Siguiendo los aportes de Cea D’Ancona (1999), se entiende por diseño la organización de la entrada al mundo empírico.

para quien lee y herramientas teóricas para quien escribe. Pero, es necesario aclarar que, cada capítulo se enlaza con la teoría que sostiene esta tesis. Ruth Sautú (2003) titula su libro “Todo es teoría” para hacer referencia al lugar de la misma en el proceso de investigación: lo permea desde el recorte del tema hasta las conclusiones. La idea de “amarre teórico” tiene un sentido diferente a “marco teórico”. Se busca dar cuenta que es un momento de la tesis que sintetiza líneas, autorías, posicionamientos pero no se agotan en este capítulo.

En el capítulo 5, se presentan las “voces del estudiantado” de los profesorados del nivel superior universitario y no universitario. A través de una encuesta realizada a partir de una muestra casual entre estudiantes de ambas carreras, se recuperan trazos acerca de cómo transitaron educación sexual en el nivel secundario y en la carrera de Biología. También se recuperan posicionamientos sobre algunos temas de ESI, el conocimiento sobre normativas vigentes y sus aportes para fortalecer la ESI en sus carreras.

El análisis de documentos tales como planes de estudio de ambas carreras, programas de cátedras y bibliografía utilizada en la enseñanza de los profesorados, es lo que se presenta en el sexto capítulo. Este apartado hace foco en reconocer el enfoque y categorías epistemológicas que define la educación sexual en el currículo prescripto y algunas cinceladas del currículo oculto.

En el capítulo 7 se presenta el análisis de las entrevistas a la docencia de ambos profesorados. A partir de las voces de las docentes y los docentes (mujeres y varones cis) se recuperan algunos sentidos y significados sobre educación sexual desde la interpretación rizomática. La hechura de este capítulo, tanto en la realización de las entrevistas como en el análisis, es el que posibilita amasar la idea y el compromiso que esta tesis pueda ser escrita y leída como “caja de herramientas”.

Se cierra este escrito con el apartado sobre conclusiones y nuevas preguntas. Muchas nuevas preguntas que abren el juego para que esta tesis se amarre con otras. Y que fluya...

# 1. CAPÍTULO 1. SOBRE EL RECORTE Y EL CONTORNO EPISTEMOLÓGICO ÉTICO Y POLÍTICO

*“Somos lo que hacemos de nosotras con lo que somos”.*

*Ochy Curiel*

*“Hay una correlación entre la experiencia de vida, la experiencia profesional y la selección del tema de tesis”.*

*Angela Figueiredo*

## 1.1 Historia del recorte del objeto de estudio

Me gusta paragonar la tesis con un viaje: conlleva la idea de movimiento, de conocimiento de territorios desconocidos y otros ya visitados; contiene la noción de planificación y cambios a medida que se descubren sitios que no figuraban en los mapas... Y como es un viaje en el que sigo embarcada, me habilita a mostrar, tanto los derroteros por los que anduve y otros que seguiré caminando, como la incertidumbre –necesaria para pensar, sentir, latir- que asumirá el formato de interrogantes con los cuales cerraré este informe.

En uno de los epígrafes, Angela Figueiredo (2018) -desde el feminismo negro decolonial-, nos dice que en una tesis le ponemos el cuerpo y nuestra propia historia. En el mismo sentido, Junqueira (2014), dice que somos e investigamos desde y con nuestros marcadores sociales (género, clase, raza, edad, identidad sexual, orientación sexual, entre otros...). Por lo tanto, el contexto de producción del tema de tesis puede pensarse como un espiral entre lo personal, lo político y lo epistemológico.

Hay momentos de clivajes en la vida de cada quien. Personalmente, reconozco el inicio de mi propia deconstrucción como sujeta de conocimiento cuando cursé, en el año 1995, un primer seminario sobre género y educación superior con Silvia Yannoulas en la Universidad Nacional de Entre Ríos. Siempre dije que entrar al feminismo es encontrar palabras, categorías teóricas a vivencias –en primera persona del singular y del plural- que no entendía, que aceptaba como ley “porque así tenía que ser” pero que fastidiaban/limitaban/enojaban por los mismos motivos: no saber y acatar.

Desde ese ritual académico iniciático, nada fue igual. Me reconozco viajando por diferentes discusiones del feminismo que fueron dando forma a la certeza que la educación sexual tiene que ser revisitada en clave de género. Historia de aprendizajes, de escenas pedagógicas y luchas que asumen nuevas formas en el periodo 2005-2021. Como en un viaje en tren, fui pasando estaciones que fueron dejando huellas. La coordinación del Programa Género, Sociedad y Universidad en la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral (2007-2011). La aprobación de la Ley N° 26150 (2006). Mi pasaje por el equipo

de Educación Sexual Integral (ESI) en el Ministerio de Educación (2008-2019) de la Provincia de Santa Fe. Los movimientos que fueron creciendo y potenciando cambios: Ni Una Menos, el paro de mujeres de 8 de marzo, la marea verde, el Frente por la ESI, movimientos de disidencia sexual que sumaron colores y banderas de luchas en las aulas, las rondas en el piso, las agrupaciones políticas, la cartelería en la universidad y en los pasillos de los institutos de formación docente. Interpelaciones múltiples que impactaron -y lo siguen haciendo- generando constelaciones escasamente conocidas en la docencia, el estudiantado y el personal no docente.

En este escenario, durante el 2017 y 2018 se fue gestando esta tesis doctoral, desde la convicción que necesitamos discutir las fronteras disciplinares (Souza Santos, 2009), provocar el “desenganche epistemológico” (Curiel, 2013) para volver a pensar el mundo y los métodos desde los cuales lo conocemos.

Los objetivos Generales y Específicos de la tesis son los siguientes:

### **Objetivos Generales**

1. Reconocer sentidos epistemológicos y prácticas curriculares sobre los cuerpos y la sexualidad en la enseñanza en los profesorados de Biología universitario (FHUC-UNL) y no universitario (ISP N° 8, Santa Fe).
2. Comparar los datos obtenidos en cada profesorado para reconocer similitudes y diferencias en torno a los sentidos epistemológicos sobre cuerpo y sexualidad que subyacen en las prácticas curriculares en los profesorados de Biología.

### **Objetivos Específicos**

- 1.1. Identificar argumentos discursivos disciplinares y curriculares sobre cuerpo y sexualidad que configuran la enseñanza en los profesorados de Biología.
- 1.2. Explorar el conjunto de saberes y experiencias que, sobre el cuerpo y sexualidad y derechos, tiene el estudiantado de los profesorados de Biología.
- 1.3. Reconstruir las configuraciones que asumen los cruces entre las experiencias, la normativa vigente y los argumentos disciplinares.

Ese “desenganche epistemológico” que plantea Curiel (2013) requiere revisitar los argumentos discursivos que constituyeron los “campos disciplinares”. Por ello, uno de los objetivos de esta tesis tiene que ver con reconocer los sentidos epistemológicos que ordenan/generan regímenes de verdad (Foucault, 1996; Fausto Sterling, 2006; Harding, 2006; Haraway, 1985), tanto en la Biología como en las prácticas curriculares, cuando

abordan las categorías teóricas de sexualidad, educación sexual, placer en los profesorados de Biología universitario y no universitario.

Me pregunto sobre los enunciados discursivos que sostienen las regulaciones sexo genéricas. Enunciado, en sentido arqueológico, no es ni una palabra, ni una frase, ni una proposición, aunque podría serlo. Lo que conforma el enunciado es el conjunto de relaciones que sintetiza. Dice Foucault, “El enunciado no es, pues, una estructura (es decir un conjunto de relaciones entre elementos variables, que autorice así un número quizá infinito de modelos concretos); es una función de existencia...” (Foucault 1991, p.145) que genera objetividades y subjetividades. El enunciado atraviesa objetos, sujetos, conceptos y técnicas constituyéndose en un saber que responde a reglas de formación vigente en una época dada; es un saber que responde a reglas epocales (Casullo, 1999).

Al leer la historia del sistema educativo argentino (Morgade, 2011; Yannoulas, 1996) desde su constitución con la primera ley nacional N° 1420, podemos reconocer que la educación sexual atraviesa la organización curricular y escolar, alojándose como territorio específico del currículo prescripto de materias o áreas sostenidas, principalmente, en la Biología.

Reconocer los sentidos epistemológicos de una de las ciencias que nutre los espacios curriculares reconocidos históricamente como “lo que se ocupan de la educación sexual” y las prácticas curriculares que impactan en la formación disciplinar son parte de los objetivos de esta tesis. Si bien se especifica en el capítulo metodológico, y se profundiza en el capítulo 7 cuando se analizan las entrevistas, es necesario aclarar que la categoría “prácticas curriculares” tiene un nivel de extrema complejidad que me exigió hacer sucesivos ajustes en la delimitación conceptual. Desde la teoría curricular (De Alba, 1998; Stenhouse, 1991; Teriggi, 1999; Da Silva, 2001; Jackson, 1994; Apple, 2008, Torres Santomé, 2005) dicha categoría puede abarcar algunas o todas las formas que asume el currículo. Para esta investigación, y en diálogo con los condicionantes del diseño de investigación (Cea D’Ancona, 1999), tomé la decisión de limitar el análisis al currículo prescripto desde los planes de estudio y programas de cátedra y las voces de la docencia que le ponen el cuerpo al mismo.

Como sujeta de la investigación lo hago desde una mochila de formación y posicionamiento epistemológico: me refiero al feminismo crítico post estructuralista (Harding, Haraway, Butler, Fausto Sterling, entre otras autorías), los aportes del feminismo decolonial y queer (Figueiredo, Lugones, Ochy Curiel, Miriam Grossi, entre otras autorías)



y la pedagogía crítica sostenida en la educación popular feminista (Lopes Louro, Maffia, Junqueira, Morgade, Da Silva, Apple, Giroux, Maceira Ochoa, etc). Desarrollos que desplegaré en el capítulo 4 “Amarres teóricos”.

En mi mochila de viaje también llevo otras experiencias que jugaron en el recorte de este objeto de estudio. Durante el año 2018, junto a un equipo ad hoc, dicté el Seminario optativo que en la Facultad de Humanidades y Ciencias (FHUC) de la UNL. Se denominó “La ESI y estudios de género interpelando a las ciencias y las políticas públicas”, destinado a estudiantes de las carreras de profesorado que se dictan en dicha unidad académica, Biología inclusive. Los decires del estudiantado de esta carrera en particular me apuntalaron en la decisión de recuperar sus voces en torno a las autopercepciones y reflexiones sobre las continuidades y contrapuntos entre la ESI y la Biología. Sus aportes ayudaron a comprender algunos trazos del currículo prescripto y, sobre todo, del currículo nulo. Después de cursar y aprobar el Seminario, convoqué a tres estudiantes del Profesorado de Biología para entrevistas individuales. Ellas (dos mujeres cis) y él (varón cis) colaboraron para acuñar el concepto de “mochilas esieras” que se desarrolla en el capítulo 5 y en la decisión de sumar los dos últimos objetivos específicos.

El segundo objetivo general opera como síntesis de toda la pesquisa con miras a generar conocimientos, no sólo para esbozar la ESI en la formación de potenciales docentes de Biología, se espera que sean insumos para las políticas institucionales universitarias.

## **1.2 Sobre la ESI en la formación docente universitaria y no universitaria. Primeros amarres con los profesorados de Biología**

Reflexionar sobre la ESI en el marco de la Universidad habla de procesos históricos de intensos cambios porque, hace menos de dos décadas, la ESI estaba en la clandestinidad. Luego, sentó presencia desde la legalidad y legitimidad en el sistema educativo nacional, desde el nivel inicial hasta la educación superior no universitaria y pugna por entrar en la formación universidad.

Fortalecer argumentos para demostrar por qué se necesita que la ESI se garantice en universidad, es parte de la construcción. Al respecto, se organiza la trama argumentativa en tres momentos denominados Texto, Contexto y Desafíos de la ESI en la formación superior universitaria y no universitaria.

### 1.2.1 El texto de la ESI en la formación superior universitaria y no universitaria

La RAE define “texto” como un conjunto de enunciados que componen un documento. Ante esta definición, una posible pregunta es: ¿Qué conjunto de enunciados componen la Educación Sexual Integral?

Uno de esos enunciados, que opera en el marco de las praxis, es la convicción que desde la ESI se está re-escribiendo la historia. Es un pasaje de ida puesto que, leer el mundo en clave de la educación sexual integral, no tiene retorno a la hora de volver a interpretarlo, comprender las relaciones sexuales y las propias subjetividades. La ESI en la universidad (nos) interpela en primera persona como hacedoras en una praxis que (nos) transforma. Lo dicho alude a un compromiso de intensidad y encarnadura sin parangón, acelerando procesos que se creían inalcanzables.

Otro enunciado del texto de la ESI: se asienta y se fortalece en el trabajo colectivo. Es una condición de posibilidad. Como protagonistas de esa historia, se celebra que siga fortaleciéndose en un espiral entre la agenda de las luchas y la producción teórica. Decir que la ESI en la Universidad salió de la clandestinidad es una afirmación que no contiene la complejidad de la historia. En el mandato fundacional de las universidades medievales, la educación sexual estaba tan explícita que las mujeres no pudimos acceder hasta fines del siglo XIX (Europa) y principios del XX en Argentina. Si bien no es de interés de esta pesquisa pero, se podría afirmar que, en tiempos de acceso de las mujeres a los estudios superiores, la educación sexual transitaba por el currículo prescripto, oculto y nulo.

Es necesario instalar la ESI porque invita a mirar el mundo y re-escribir esa historia sexual desde otro lugar. Y eso, se enlaza a otro enunciado: la ESI sintetiza una lucha de sentidos y significados. Discute con la división sexual del poder que conforman los núcleos duros de la cultura, de la historia, de las ciencias, con enfoques y definiciones que transitaron las (nuestras) formaciones. En primera persona del plural: nos tuvimos que pelear con nuestras propias formaciones, deconstruirnos, repreguntarnos y reinventarnos.

Esta lucha de sentidos y significados batalla en diferentes frentes, uno de ellos, el discurso científico que sigue vigente como parte del currículo y de la formación universitaria. Aún hoy, encontramos teorías sustantivas (Sautú, 2005, p.34) en todos los campos disciplinares que no están siendo discutidas en clave de estudios de género, no están permeadas por los estudios feministas y mucho menos por la ESI. En esta lucha de sentidos la ESI pone en el centro de la escena la división sexual como categoría teórica que ordena y construye inteligibilidad sobre el mundo y las relaciones. La división sexual no se agota en

la división sexo-género, y lo sexual no se agota en la genitalidad. Cuando hablamos de sexualidad hablamos de la división/distribución vinculada a los procesos de sexuación que se siguen gestando desde una idea dicotómica, binaria y excluyente. Esta definición lógica, tal como propone Maffía donde A es A y no hay otra posibilidad (2013, p. 2), reproduciendo, ocultando y legitimando la jerarquía que genera la división sexual sostenida en la distribución desigual del poder.

Al reflexionar sobre la división sexual se pone en jaque conceptos y sentidos en relación al cuerpo. Sobre el cuerpo, la Biología ha dicho mucho y precisamente desde una división sexual dicotómica, binaria, determinista a partir de parámetros (escalas cuantitativas que determinan qué es normal y qué no lo es) que se constituyeron en leyes.

La ESI se asienta sobre la noción de “cuerpos sexuados” donde “sexuado” deja de ser un adjetivo para convertirse en sustantivo. “Cuerpo sexuado” es una definición que habla de los cuerpos porque no es posible pensarlos por fuera de procesos de socialización sexuada. Socialización sexuada cis-heteronormada, racializada, sin discapacidades motoras, sensoriales e intelectuales, que moldea formas de relacionarnos con (nuestros) cuerpos y en el vínculo con los cuerpos otros. En las formaciones universitarias no se habla del placer. Estas regulaciones se meten sin pedir autorización en las decisiones en el ámbito público como en el íntimo, en las carreras y trayectorias educativas, indicando qué se puede decir o hay que callar sobre nuestras camas. En el poema, “Quién dijo que era fácil”, Audre Lorde dice:

*Pero yo que estoy limitada por mi espejo  
Como por mi cama  
Veo la causa en el color  
Como también en el sexo.  
Y me siento acá preguntándome  
Cuál de mis yoes sobrevivirá  
A todas estas liberaciones.*

Esto se enseña en la Universidad desde el silencio deliberado, como también desde el currículum nulo y el oculto.

El último enunciado que interesa destacar de este “Texto de la ESI en la universidad” es la certeza que la ESI es una herramienta para hacer político lo personal. La noción de “herramienta” no debe entenderse desde una racionalidad instrumental, sino como posicionamiento ético, epistemológico y político que cincela una pedagogía otra. “Lo personal es político”. Poderosa afirmación que ha dejado huellas, ha movilizó la praxis

política en diversas esferas y teorizaciones. Si bien la hemos conocido de la mano de Kate Millett, se reconoce que su autoría corresponde a las feministas negras de la década de 1970.

La ESI es una herramienta didáctico pedagógica para hacer ese pasaje de lo personal a lo político en la formación superior en general. Convoca al “yo soy desde mis marcadores sociales”. Mirada histórica sobre la mismidad que permite empezar a re-conocernos en estos procesos (y he aquí el potencial de la ESI), como parte de una historia, de relaciones mucho más amplias que (nos) sobrepasan y que operan como legado. La ESI invita a comprender lo que (nos) ocurre, las vivencias, los sentires, las formas de vivir la existencia sexuada- de eso se trata la sexualidad- en clave de relaciones políticas, económicas, sociales y culturales.

Y de eso se trata la ESI: acompañar en la formación para que cada quien pueda anclar su experiencia vital en procesos estructurantes de lo económico/político/social/cultural en clave de división sexual del poder.

### **1.2.2 El Contexto de la ESI en la formación superior universitaria y no universitaria**

Lo dicho invita al segundo momento que es el Contexto de la ESI en la universidad. Según la RAE, el contexto es “Es el conjunto de circunstancias que rodean a una situación y sin las cuales no se pueden comprender su significado. Su significado comprobado a partir de testimonios de personas involucradas, a través de distintos medios”. Esta definición deja abierta la posibilidad de dar entrada a diferentes hilos de análisis.

La primera cuestión del contexto es este escenario actual, el escenario que vivimos. Se puede tomar el 2015 como un punto de clivaje desde el “Ni una menos” a partir del cual hubo una aceleración en las articulaciones, acciones, reflexiones, frases, acciones de exigibilidad y banderas que empezaron a teñir de otros colores las paredes y de temas de ESI las agendas universitarias. Entre quienes movilizaron se encuentran colectivos feministas y de la disidencia sexual, agrupaciones político-partidarias, estudiantes sin adhesiones a algún movimiento, docentes que venían militando la ESI y los estudios de género en los márgenes que empiezan a transformar las miradas, desde el reconocimiento en algunos casos, en otros, desde una postura “políticamente correcta”.

La ESI provoca este escenario actual muy inquieto y también sumamente inquietante. La ESI debe ser inquietante, provocadora (Morgade, 2016). Si no molesta un poquito, hay que dudar sobre lo que se está haciendo para no perder la potencialidad de cambio. Es un escenario que también moviliza mucho y si bien son procesos provocados y esperados, para otras personas, puede llegar a ser un encontronazo/topetazo/colisión/sacudida. Para algunas

personas, la universidad pública con los Pañuelos Verdes, fue un escenario no esperado, incluso de parte de las direcciones y equipos de gestión. Tal vez, sea el sello de época como límite que “marca, se corta, cuando ciertos actos significativos, cargados, se colocan y significan ese espacio y diferencia...podría ser una oración, un significante coronado de una etiqueta que lo distinga, justamente de otra época...etiqueta que permita la ilusión de ubicar, entrapar algo que siempre se va a escapar” (Sterli, 2022). En este contexto de fluidez y etiquetas, es esperable no perder la ternura, la amorosidad con quienes no transitaron un proceso de deconstrucción.

Así como la docencia, el estudiantado conforma el contexto de la ESI. Una mirada rápida del estudiantado actual en las universidades y en los institutos de formación no universitario nos informa que, en su mayoría, son personas jóvenes que pasaron por la escuela secundaria en el marco de la Ley N° 26.150. Por lo tanto, es tan probable que hayan transitado por la ESI como que no haya sido así (ver capítulo 5). Si bien, se necesitan las normativas porque impulsan políticas públicas pero, al operar sobre núcleos duros del currículo escolar como proyecto político cultural, se sabe que las revisiones no son inmediatas, nunca lineales y no suelen sostenerse en el tiempo. El estudiantado actual llega a la formación docente con lo que, en esta tesis se denominan “mochilas esieras”. Se necesita saber qué contienen las mochilas esieras. Posiblemente, contengan sedimentaciones, certezas, inquietudes, preguntas que nunca se formularon porque no hacía falta, otras que surgen durante la formación en el profesorado. Mochilas formadas en tiempos de la Marea Verde y la materia “educación sexual para el amor”. Y con esas mochilas, ingresaron y cursan en el nivel superior universitario y no universitario.

La definición de contexto remite a significados que “atribuyen las personas involucradas”. Hace falta reconocer que hay diferentes posicionamientos, diferentes actores y distintas actitudes en relación a la ESI en la Universidad. Se necesitan hacer relevamientos situados para conocer las resistencias y las oportunidades que ofrece cada contexto en el marco de un escenario más macro que tiene coordenadas favorables para que la ESI se instale. Es preciso objetivar esas circunstancias que rodean la ESI y sin las cuales no podemos comprender qué sentidos asume la Educación Sexual en el nivel superior, y desde allí, gestar intervenciones institucionales y curriculares para fortalecer la encarnadura de la ESI en la formación docente. La ESI se está filtrando por las rendijas o la puerta principal, sin normativa específica pero con la legitimidad que otorga el derecho y la necesidad del estudiantado. La ESI tiene que acontecer en el currículo, en el aula, en los pasillos.

### **1.2.3 Los Desafíos de la ESI en la formación superior universitaria y no universitaria, en la formación docente en particular**

El diccionario de la RAE define desafío como “un reto, o una empresa difícil, que hay que enfrentarse”. La idea remite a una lucha a la que hay que ponerle el cuerpo. Remite al compromiso ético político con las nuevas generaciones y con praxis universitarias que construyan justicia sexual. No habla “el deber ser” que puede contener el imperativo de la definición de la RAE. Desde la noción de saberes situados, se exponen una serie de retos o provocaciones que forman parte de este desafío.

Una de las cuestiones a discutir y resolver es el tema de la normativa. En el caso de la formación docente dependiente de las jurisdicciones provinciales (Institutos de Formación no universitarios), están contenidos en la Ley N° 26150. La ESI es reconocida como un derecho humano del estudiantado. También está contenida en los Lineamientos Curriculares 2008, aunque envejecidos, operan como coordenadas curriculares para la selección de contenidos que tienen que transitar la formación docente de todos los profesados del sistema educativo nacional. Dicha Ley no incluye a las universidades nacionales, respetando la autonomía y autarquía.

Las aguas se dividen. Una posición posible sostiene que es innecesario aprobar normativas para que la ESI sea un derecho del estudiantado, y por lo tanto, una responsabilidad de los gobiernos universitarios. Esta postura asegura que, atendiendo al paradigma de derechos humanos vigente en Argentina, es suficiente para instalar la responsabilidad en la academia. Otra postura plantea que, no sólo es deseable y posible, sino que es necesario contar normativas aprobadas por el gobierno de cada universidad. Este otro escenario, probablemente motorice la toma de decisiones que se plasmarán en las modificaciones de planes de estudio de todas las carreras universitarias.

Tal como se demostrará en el capítulo 7, que los profesados de nivel superior no universitario estén enmarcados en la Ley N° 26150, no es garantía que la ESI transite por la formación. Ciertamente es que por tener la ley nacional, en el año 2009 se pudo incluir el primer Seminario de Educación Sexual en el Diseño Curricular de los profesados de Nivel Inicial y de Nivel Primario. En las modificaciones de los planes de estudio de los profesados de educación secundaria (2015 y 2016), no sólo se incorporó el seminario de ESI en la malla

curricular como seminario obligatorio, también se trabajó con la Comisión Curricular para que se pueda transversalizar desde el 1er. año<sup>2</sup>.

Mostrar esta experiencia invita a imaginar procesos similares en la universidad si contáramos con normativas emanadas del Consejo Superior o mejor aún, del CIN. Tal vez, la Red RUDA pueda ser un posible espacio de encuentro para articular la exigibilidad colectiva.

La inclusión de la ESI en la universidad no solamente fortalece el ejercicio de ciudadanía de las estudiantes, los estudiantes y estudiantes que se autoperceben identidades disidentes, promueve la deconstrucción de los mandatos sexistas cis heteronormados tanto en la cultura institucional como en los corpus científicos. Al hacer foco en la formación docente, la ESI no puede estar ausente. En primer lugar, porque la universidad no está formando en el marco de la normativa actual (en el capítulo 5 se pueden encontrar datos empíricos al respecto) para el ejercicio activo de la ciudadanía sexual. En segundo lugar, aunque en el mismo tenor de gravedad, siguen egresando docentes de distintas carreras, Biología inclusive, que no tienen formación para garantizar el derecho a la ESI en las aulas que tengan a su cargo. El profesorado de Biología, paradójicamente, es una de las carreras más permeables y a la vez, más difíciles de transversalizar la ESI. De esto nos ocuparemos en los capítulos 6 y 7.

Aquí se instala otro desafío: el cómo, cuándo y dónde la formación en ESI en la universidad. Moviliza la certeza que tiene que estar en la malla curricular y ser parte del proyecto político cultural que es el currículo (Da Silva, 2001). Es necesario discutir muchas aristas al respecto y sobre eso, la docencia entrevistada, tienen mucho para aportar en el capítulo 7. Interesa dejar planteado como un desafío la transversalidad curricular de la ESI (se profundizará en el capítulo 4).

Reconociendo que es un término polisémico, es tiempo de discutir qué entendemos por transversalidad en términos epistemológicos, curriculares y didácticos. Podemos llegar a algunos acuerdos generales que alcancen a los profesorados de Biología, pero otros, necesariamente tienen que dialogar con el contexto de producción de esas praxis curriculares, de enseñanza y de aprendizaje. Las particularidades de cada profesorado -superior

---

<sup>2</sup> La autora de esta pesquisa, junto a Mabel Busaniche, fue una de las autoras del Seminario en los Prof. De Nivel Inicial y Nivel Primario (2008-2009) en el inicio del equipo ESI. Luego, junto a Gloria Schuster estuvo a cargo de la coordinación del Programa "De ESI se habla", Ministerio de Educación de la Pcia. de Santa Fe, durante los años 2012-2017, por lo tanto, fue parte de las discusiones junto a la Comisión de Reforma de los planes de estudio de los profesorados para nivel secundario. Dicha comisión estuvo a cargo de la Dra. Silvia Morelli.

universitario y no universitario- generan condiciones diferenciadas desde las idiosincrasias culturales, mandatos fundacionales hasta la forma de disposición de los bancos en las aulas.

En el caso del profesorado de Biología universitario, otro desafío es la transversalidad de la ESI en las prácticas de formación en investigación y extensión. Si bien no fue parte de la pesquisa, la docencia entrevistada aportó al respecto (capítulo 7).

Otra de las deudas es visitar la pedagogía y la didáctica en clave de ESI. Reconocer, en palabras de Sedwig (1990), cómo sigue funcionando la pedagogía del closet en la formación docente, sea de Biología o cualquier otra carrera. Esa pedagogía que tiene como gran régimen el sexismo patriarcal cis heteronormado, clasista, racializado, normalizador de los cuerpos sexuados y vivencias. Necesitamos visibilizar cómo se materializa lo que Segatto (2018) llama “pedagogía de la crueldad”, esta naturalización de la violencia como parte del paisaje cotidiano. Y cómo, según Guacira Lopez-Louro (2014), seguimos sosteniendo una pedagogía del odio ante las múltiples formas de ser-estar o estar-siendo en el mundo. Desde ahí necesitamos construir una pedagogía crítico-feminista que, como plantea bell hooks “Más allá del campo del pensamiento crítico es igualmente crucial que aprendamos a entrar en el aula enteras, y no como espíritus “descorporizados” (2018, p. 7). Que haya un lugar para la pasión en el aula, que el Eros y lo erótico no tengan necesidad de ser negados para que el aprendizaje ocurra. Uno de los principios centrales de la pedagogía crítico-feminista ha sido la insistencia en no reforzar la separación mente-cuerpo, división dicotómica que todavía sigue operando con una fuerza extraordinaria. O sea, un agenciamiento que sigue regulando, no sólo la vida institucional, sino también el vínculo con el conocimiento, con lo epistémico.

La ESI viene a instalar en las aulas de la formación docente la denuncia de la descorporización, de la negación de las subjetividades sexuadas. No se refiere sólo a los cuerpos del estudiantado, también de los cuerpos sexuados de la docencia, desde y con los cuales, se entra (entramos) al aula. La sexualidad se produce en las relaciones sociales, por ende, la ausencia de ESI refuerza los dispositivos de control y disciplinamiento y legitima la división sexual del poder (¿y saber?).

Otro desafío es que la ESI curricularizada siga siendo una provocación, y que genere incomodidad (Morgade, 2016). Una incomodidad soportable porque cuando se forja algo del orden de lo insoportable se obtura el diálogo y puede reeditar malestares. Es necesario regular esas incomodidades que van inaugurando a través de la ESI, como también, invitar a sospechar de las comodidades para que no se vuelva instituido y pierda la potencialidad constructora de política sexual otra.



Por último, y con final abierto, es un reto afrontar las discusiones sobre cómo se entiende la ESI (se profundiza en el capítulo 4). Para abrir el juego: se propone pensar que la formación docente de Biología transite una pedagogía de la amorosidad, una pedagogía que, como plantea bell hook (2018), convoque el Eros y la pasión. Una pedagogía del extrañamiento para poder revisar el mundo heredado, muchas veces doloroso, cruel, y mudar hacia una pedagogía de la esperanza (Freire, 1992) y una contrapedagogía de la crueldad (Segato, 2018) en la formación docente de los profesorados de Biología.

Por todo lo dicho y se adelantó en un apartado anterior, se espera que esta tesis sea como “una caja de herramientas” para que los equipos docentes, el estudiantado y la gestión de los profesorados de Biología puedan encontrar-se sin ser colonizadas y colonizados desde el saber otro. No es sólo un contenido, es un continente de la producción de sentidos y significados, como también, un recaudo metodológico.

Recuperando la idea de viaje me gustaría cerrar este capítulo con un escrito de Ítalo Calvino en su libro “Las ciudades invisibles”, como un convite a parangonarlo con la idea de trama entre lo ético político, epistemológico y metodológico de este proceso de tesis. Y dice así:

Marco Polo describe un puente, piedra por piedra.

*-¿Pero cuál es la piedra que sostiene el puente? – pregunta Kublai Jan.*

*-El puente no está sostenido por esta piedra o por aquella – responde Marco- sino por la línea del arco que ellas forman.*

Kublai permanece silencioso, reflexionando. Después añade: *- ¿Por qué hablas de las piedras? Lo único que me importa es el arco.*

Polo responde: *- Sin piedras no hay arco.*

En este viaje, sin la trastienda, la hechura, las puntadas desparejas, esta tesis podría convertirse en una sumatoria de citas diversas. Y eso, no es el aporte que se quiere hacer al conocimiento No es lo que importa...

## 2 CAPITULO 2: LAS DECISIONES Y JUSTIFICACIÓN DE LAS HERRAMIENTAS DEL HACER CONOCIMIENTO CIENTÍFICO/METODOLÓGICO

*“Las herramientas del amo jamás destruirán la casa del amo”  
Audre Lorde*

### 2.1 Las decisiones metodológicas: el espiral necesario para la construcción de teoría situada

Tal como fue expresado, la presente investigación, se asienta en el intercambio con diferentes actores, documentos y perspectivas que requieren decisiones diferenciadas a nivel del diseño de investigación. En este capítulo se describen y justifican las decisiones que posibilitan la construcción de cada corpus empírico.

Es necesario explicitar el posicionamiento teórico epistemológico, sostén y parte de toda la hechura del proceso de investigación, que tiene que ver con la reflexividad. Tal como afirma Hidalgo (2006, en Piovani, 2018, p.74), la reflexividad es “pensar en lo que se hace”, tanto como investigadores e investigadoras, como sobre la investigación. No es un componente ni un agregado, es un posicionamiento ontológico ante la producción de conocimiento. Es parte del proceso de investigación en todos sus momentos o “núcleos estructurantes” (Piovani, 2018, p.80) desde la definición del tema hasta las conclusiones. La reflexividad no es un momento, ni es un recipiente en el cuál se “pone en reflexividad” los acontecimientos o las decisiones. Por el contrario, es una condición necesaria para construir inteligibilidad sin colonizar el mundo. Lo que se dice sobre el mundo, cómo se construye y validan esas afirmaciones constituyen un constructo que no puede (en términos éticos y políticos) abandonar el lado epistemológico para no reducirlo a meras técnicas aplicadas (Piovani, 2018, p.75). Conocer los métodos, las tradiciones con las que se vinculan y los posicionamientos teóricos y epistemológicos que los sostienen, abona a un trabajo intelectual en clave de reflexividad. Dentro del abanico posible de técnicas, estrategias y procedimientos, tomar decisiones metodológicas, requiere fortalecer el diálogo con el objeto de estudio, atreverse a romper el corsé y argumentar al respecto.

Plantea Rossana Guber que la reflexividad es necesariamente intersubjetiva entre investigador e investigadoras y sujetos de estudio, (en Piovani, 2018, p.74), y todas esas subjetividades, están sexuadas. Entonces, la reflexividad en la toma de decisiones metodológicas en todo el proceso inclusive al momento del análisis de información (cuantitativa o cualitativa) no es neutral al género.

El epígrafe de la feminista Audre Lorde, gestado en la lucha política lesbofeminista negra anticapitalista, invita a encontrar sentidos para otras praxis atravesadas por las mismas claves de sometimiento y dominación, en este caso, las herramientas de producción de conocimiento científico. Poner en clave de educación sexual integral la investigación y la producción del conocimiento implica necesariamente debatir el sexismo en la ciencia. Esta tarea crítica que ha asumido la epistemología feminista repone distintas formas de concebir la investigación y la naturaleza misma del conocimiento, cuestionando así las grandes teorías y las formas tradicionales de investigar (Harding, 2006) por cuanto se torna legitimadora de desigualdades sociales. Plantea Figueiredo:

Consideramos que hay una búsqueda de abordajes y temas que tengan sentido en el cotidiano de la comunidad; conocer para intervenir, así como la búsqueda de relaciones más horizontales en la investigación. Para dar cuenta de esas nuevas perspectivas es preciso formular nuevos conceptos, herramientas teóricas y metodológicas, pues sabemos que “las herramientas del amo” jamás destruirán la casa del amo/maestro. (2014, p. 11)

Desaprender lo aprendido para recrear lo nuevo, es un ejercicio permanente para la construcción de una ciencia feminista (Pérez Orozco, 2014), como así también, la transversalización de la ESI en la formación en investigación. Desde los aportes de Blázquez Graf (2012) sobre, por ejemplo la objetividad, surgen preguntas para pensar dicha formación en todas las ciencias: ¿Cuáles son los pactos/acuerdos sobre los que circula actualmente el “control intersubjetivo” en la comunidad científica? ¿Cuándo se vuelve un artefacto legitimador de proyectos científicos androcéntricos? ¿Qué mecanismos existen para dirimir posiciones encontradas? La crítica epistemológica y metodológica al enfoque dominante en dichas disciplinas constituye un paso indispensable para revisar la (re)producción de saberes y mandatos atravesados por el androcentrismo y el sexismo cis heteronormado, racializado y clasista.

A partir de estos posicionamientos, surge la pregunta sobre la reflexividad en el proceso de investigación en general, y en particular en la selección de las estrategias metodológicas, desde la subjetividad sexuada. Se entiende la reflexividad como condición de inteligibilidad, de las subjetividades sexuadas como texto y contexto de producción de teoría y de metodología.

La categoría de “interseccionalidad” posibilita visibilizar los cruces que constituyen las múltiples pertenencias identitarias de las subjetividades que estudian y de quienes son actores del fenómeno a estudiar. Hablar de quien investiga como sujetas y sujetos sexuados implica posicionarse en la perspectiva feminista para pensar tanto la metodología de la investigación (la producción de teoría metodológica, comunidades científicas y construcción de hegemonía, etc.), como así también, todas las decisiones que implican el proceso de investigación desde la misma definición del tema. Las relaciones de poder que operan - expresadas de formas sutiles o salvajes- en las múltiples posiciones que ocupan las personas que investigan (género, clase social, edad, jerarquía académica, orientación sexual, discapacidad, ubicación geopolítica, etc.), pueden tornarse nuevas formas de colonialidad a pesar de las banderas de justicia (social, de género, sexual) que movilice a intelectuales transformadores. Rita Segato afirma que es necesario investigar desde la perspectiva crítica decolonial con miras a que la reflexividad opere en la dimensión epistemológica, pero también en la ético-política (2018, p.20).

Desde este posicionamiento, a continuación, se detallan las decisiones que conforman el diseño de investigación<sup>3</sup> desde el cual se gestó el corpus empírico.

## **2.2 Estrategia general**

La presente investigación se lleva a cabo desde una combinación metodológica de las perspectivas cuantitativa y cualitativa siendo esta última la que predomina, tanto en el abordaje de las dimensiones de análisis, como así también en la recuperación de las voces de las y los actores. Plantean diversos autores y autoras (Vasilachis de Gialdino, 2006; Marradi, Archenti y Piovani, 2007; Flick, 2004) que se reconocen consensos en torno a la necesidad de combinar perspectivas metodológicas para construir validación convergente y potenciar la confiabilidad de la teoría construida.

Puesto que la perspectiva interpretativa-comprensivista es la predominante, se considera oportuno explicitar y posicionarse respecto de la misma en torno a diferentes tópicos.

El diseño de una investigación puede asumir características disímiles según la/s estrategia/s desde las que se llevan a cabo la pesquisa. Las distintas autorías (Valles, 2007; Marradi, Archenti y Piovani, 2018; Flick, 2004 entre otros) señalan que, cuando se investiga

---

<sup>3</sup> Se entiende por “diseño” el momento del proceso de investigación en el cual se concentran las decisiones metodológicas que ordenan la entrada al mundo empírico (Cea D’Ancona, 1999).

desde para producir un corpus cualitativo, se asume un diseño emergente. El mismo “no podría establecerse completamente antes que empiece el estudio, sino que emerge al tiempo que se recogen los datos, se lleva a cabo el análisis preliminar y pasa a describirse de modo más completo el contexto” (Valles, 2007, p.77). El propio Valles, como así también Morgan (1992), reconocen que aún ante un diseño emergente se necesita un plan de trabajo que incluya las preguntas previas, las dimensiones para la producción de la información y las estrategias del análisis. Entonces, el diseño emergente se reserva el derecho a modificar, alterar y cambiar decisiones a medida que se avanza en la construcción y análisis del corpus empírico. La clave parece ser “planear ser flexibles” (Valles, 2007, p. 76).

Estas aclaraciones de orden metodológico permiten darle entrada a las necesarias modificaciones que se hicieron en el diseño de esta investigación desde el plan tesis a la actualidad. Es este caso, los cambios en el escenario social fue un factor que incidió en la toma de decisiones, algunos de ellos se explicitan en cada uno de los apartados que abordan los distintos corpus empíricos y otros en este capítulo.

Cuando se construye conocimiento científico es necesario preguntarse cómo juegan las subjetividades sexuadas en todos los momentos del proceso de investigación. Este tema suele dejarse de lado en diferentes protocolos de investigación (en todos sus momentos: diseño, recolección de datos, análisis y conclusiones) o abordarse desde la sociología comprensivista/interpretativista/hermenéutica cuando discute la objetividad positivista como ausencia de sujeto (asexuado). En este posicionamiento ontológico, la realidad es una construcción desde una perspectiva subjetiva (que no significa individualismo, como tampoco avala el relativismo), como experiencia vital, histórica, que interpreta el mundo en y desde un contexto que lo sobrepasa, y a la vez, lo constituye. Pero, la epistemología feminista aporta un plus: quien investiga también es un sujeto sexuado, reconoce la existencia de matrices culturales de producción de la división sexual excluyente, dicotómica y jerárquica.

Si bien, este tópico se ampliará en otro apartado y vinculado a la producción científica en el campo de la Biología, es necesario posicionarse desde el propio diseño puesto que es un pilar epistemológico de quien escribe. Plantea Fausto Sterling “los credos de género se convierten en parte del conocimiento científico” (2006, p. 193). Por credo entiende los estereotipos de género que operan en la socialización sexo-genérica de la cual no están exentos las científicas y los científicos.

### **2.2.1. Sobre el universo de estudio y las decisiones muestrales**

## **2.3 Universo**

Los profesados de Biología que se dictan en institutos superiores no universitario de la provincia de Santa Fe y profesados de Biología de que se dictan en universidades nacionales

### **2.3.1 Unidades de Estudio**

Profesoras y profesores de ambas instituciones que estén a cargo de espacios curriculares que aborden contenidos provenientes del campo disciplinar Biología. También quienes estén a cargo del dictado de materias en las que se abordan contenidos cruzados con la categoría división sexual. Referimos a materias que tienen fuerte insumo de las ciencias médicas o de la Física. Formaron parte del corpus empírico, los planes de estudio de las dos carreras y los programas de cátedras de la docencia seleccionada, como también, un listado de bibliografía que son de uso permanente en la formación del profesorado de Biología (reconocido por la docencia entrevistada).

En el caso de estudiantes, las unidades de estudio están constituidas por estudiantes que cursan regularmente en los profesados de Biología de ambas instituciones.

## **2.4 Decisiones sobre las Muestras**

Atendiendo a las dos estrategias generales desde las cuales se lleva a cabo esta investigación, se reconocen dos muestras: una, asociada a la perspectiva cualitativa; la otra, a la cuantitativa.

Respecto del enfoque cualitativo, se lleva a cabo una muestra no probabilística intencional entre la docencia de del Instituto de Formación del Profesorado N° 8 “Alm. Brown” de la ciudad de Santa Fe, perteneciente a la jurisdicción provincial, y del Profesorado de Biología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral. Se analizaron los programas de cátedra de todas las materias y se seleccionaron aquellos que respondieran al criterio planteado en el apartado “Unidades de Estudio”.

Respecto de la muestra, se entrevistó a docentes de las materias seleccionadas en la investigación documental. En este caso operó el criterio de la “representación”. Para ello, se siguieron pautas del muestreo teórico tal como lo definen Glazer y Strauss, conducido por un planteamiento conceptual, no por una preocupación por la “representatividad”.

En el caso de las cátedras compartidas, se seleccionó el/la docente que tuviera capacidad de decisión sobre el programa de cátedra.

Estas decisiones se asocian a la aplicación de un muestreo teórico a partir del cual quien investiga selecciona nuevos casos a estudiar atendiendo al potencial para ayudar a expandir los conceptos y las teorías. Plantea Flick (2004, p. 56) que los casos se seleccionan según su “relevancia” para la investigación de tal modo que aporte complejidad contextualizada en la lectura del objeto de estudio.

Habitualmente, en este tipo de muestra opera el criterio de saturación de categorías (Padua, 1979) como punto de corte para definir la cantidad de entrevistas. En esta investigación, se entrevistaron al menos a una persona/docente de todas las cátedras seleccionadas aunque se reconociera la saturación de categorías antes de finalizar las entrevistas.

Desde el enfoque cuantitativo se diseñó una muestra casual entre estudiantes de ambos profesorados. En este caso, se sumaron todas las unidades posibles. Variaron los procedimientos de selección del estudiantado por razones asociadas al COVID 19. En el caso del IS N° 8, se realizaron visitas presenciales durante varios días, en horario de clases, en la última semana del segundo cuatrimestre, noviembre del 2019. Pandemia de por medio, ASPO-DISPO y el desconcierto en que se sumió a la docencia y el trabajo de pasaje a la educación a distancia, llevó a que la búsqueda de estudiantes de la FHUC se hiciera durante abril 2021. Como seguía vigente el ASPO, se decidió aplicar el cuestionario en formato digital remoto.

Se consideran parte de esta muestra, tres estudiantes de la carrera de Biología de la FHUC que cursaron y aprobaron el Seminario Optativo “La ESI interpelando las ciencias y las políticas públicas” en el año 2018. Tal como se puede leer en el capítulo 5 “las voces del estudiantado”, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas durante el 2019 y fueron un importante insumo para el armado del cuestionario que se aplicó entre el estudiantado.

## **2.5 Acerca de las técnicas de recolección**

En palabras de Bartra (2012): “Las técnicas se encuentran siempre dentro de un método y si éste es feminista, la manera en que se lee, escucha, observa o pregunta, ya tiene un enfoque distinto, un carácter no androcéntrico y no sexista” (p. 72). Invitación y posicionamiento sobre la necesaria “vigilancia epistemológica” en clave feminista sobre las técnicas de producción de datos en esta pesquisa. A continuación, se describe cada una de las utilizadas.

### 2.5.1 Documentos analizados. Planes de estudio y proyectos de cátedra

Uno de los componentes del corpus empírico general lo constituyen los planes de estudio y programas de cátedras de los profesorados que conforman el objeto de estudio. Estos escritos se enmarcan en lo que Valles define como “documentos”, es decir, “textos que contienen significados” (1997, p. 119). En ambos tipos de documentos se busca reconocer qué significados epistemológicos operan en la selección de contenidos y bibliografía, como así también, en la fundamentación de la propuesta de cátedra.

La investigación de documentos requiere un abordaje similar a los datos obtenidos a través de entrevistas u observaciones: se les puede hacer “preguntas implícitas” u “observarlos” con la misma intensidad con la que se observa un hecho social (Valles, 1997, p. 120).

En el caso de la presente investigación, esta decisión abona al siguiente objetivo específico: “Identificar argumentos discursivos disciplinares y curriculares sobre cuerpo y sexualidad que configuran la enseñanza en los profesorados de Biología”. Tanto en los planes de estudio, como en programas de cátedra, se pueden reconocer las definiciones curriculares y argumentos discursivos epistemológicos sobre la educación sexual en general y las categorías teóricas en particular.

La pregunta sobre la metodología de análisis de estos documentos se instala casi en simultáneo sobre la decisión del corpus a analizar puesto que ayuda a: 1) Sistematizar la información (qué existe y a qué se puede acceder); 2). Ordenarla y realizar una nueva muestra<sup>4</sup> (por ejemplo, ¿se seleccionarán todas las materias? De no ser así, ¿cuáles se eligen y por qué?); 3) A partir de los objetivos, qué metodología de análisis “soporta” ese tipo documento. Dicho esto, en la presente investigación se decidió:

1. Seleccionar los últimos planes de estudios aprobados por las autoridades correspondientes. Ambas instituciones tienen dos planes de estudios en vigencia. Si bien se reconocen planes de estudios de reciente aprobación, el anterior sigue vigente hasta tanto terminen los periodos de transición y pasaje de estudiantado al nuevo plan.
2. Elegir todas las materias que se enmarcan plenamente en el campo disciplinar de la Biología y las asociadas en las que se abordan contenidos cruzados con la categoría división sexual.

---

<sup>4</sup> Plantean Glaser y Strauss (en Valles, 1997) que en los estudios cualitativos las muestras se definen provisoriamente puesto que pueden cambiar una vez comenzado el trabajo de campo.



En el capítulo 6 “Análisis de planes de estudios y programas de cátedra” se explicitan con mayor precisión cada una de las decisiones sobre el procedimiento.

### **2.5.2 Entrevistas a docentes**

Otro componente del corpus empírico está constituido por los aportes de la docencia de los profesorados seleccionados. Para profundizar en el análisis de los enunciados discursivos y las prácticas curriculares de la docencia, se llevaron adelante entrevistas semi estructuradas. Interesa reconocer los posicionamientos y significados, las interpretaciones contextualizadas a través de estrategias inductivas y hermenéuticas (Maxwell, 2004 citado por Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 26). Según Báez y Pérez de Tudela (2009), Se utilizan para profundizar en aquellos aspectos más teóricos y globales que constituyen el discurso especializado sobre un tema y los fundamentos en que los cuales se apoya.

A partir de esta técnica, y combinada con la anterior, se construye un corpus empírico que coadyuva a “Identificar argumentos discursivos disciplinares y curriculares sobre cuerpo y sexualidad que configuran la enseñanza en los profesorados de Biología” objetivo específico de esta investigación.

El tercer objetivo específico de esta tesis -reconstruir las configuraciones que asumen los cruces entre las experiencias, la normativa vigente y los argumentos disciplinares- también se resolverá desde esta técnica, al menos para la recuperación de las voces de la docencia.

En el plan de tesis original (aprobado en el 2019), se pretendía recuperar la mirada del estudiantado a partir de grupos focales. Esta decisión se descartó a partir del contexto de pandemia que, durante dos años, imposibilitó hacer encuentros presenciales como amerita el focus group. Es necesario aclarar que la decisión fue aceptada y avalada por el tribunal evaluador del “Seminario de tesis” realizado el jueves 19 de noviembre de 2021.

Volviendo a las entrevistas, diversas autorías (Báez y Pérez de Tudela, 2009; Valles, 1999; Marradi, Vela Peón, 2001) afirman que con la entrevista se intenta reconocer la matriz más o menos consciente que configura la lógica del discurso acerca de un tema.

De todos los tipos de entrevistas, se decide utilizar del tipo “semiestructurada” en la cual se trabaja con unos contenidos preestablecidos que funcionan a modo de guion del diálogo. Estas coordinadas están asociadas a los objetivos mencionados y se caracterizan por su flexibilidad, tanto en el orden como en la apertura para darle entrada a nuevas facetas no previstas por quien investiga. Plantea Piovani que en las entrevistas, “el contenido y orden

específico de las preguntas no termina de develarse hasta tanto estas no hayan sido realizadas” (2018, p. 84).

Es necesario contar cómo se realizó el guion de entrevistas. En realidad, fueron tantos guiones como docentes participantes de las entrevistas. Esta particularidad no sólo se asocia a trazos propios de la lógica cualitativa -que opera espiralada entre la teoría y la empírea- sino también, al procedimiento asociado a la lectura de documentos. A partir del cruce entre las lecturas de los documentos -planes de estudio y programas de cátedras- se diseñó un guion de entrevista en dos tiempos: uno, que fue común a toda la docencia de la muestra y se asienta en las categorías teóricas que interesa estudiar en este recorte; el otro, es particular a cada programa de cátedra. En el Capítulo 7 “Las voces de la docencia” se despliega cada decisión con mayor profundidad y enlazada al análisis de datos.

Desde estas dos técnicas de construcción de datos, se aborda el segundo objetivo general de esta tesis: “Comparar los datos obtenidos en cada profesorado para reconocer similitudes y diferencias en torno a los sentidos epistemológicos sobre cuerpo y sexualidad que subyacen en las prácticas curriculares en los profesorados de Biología”.

### **2.5.3 Encuesta a estudiantes**

Plantea Vasilachis de Gialdino que, combinar las perspectivas metodológicas, es una necesidad para facilitar el acercamiento a los actores y sus prácticas teniendo en cuenta sus puntos de vista y las diferencias entre los mismos (2006, p. 27). Esta decisión se vincula al segundo objetivo específico de la presente investigación: “Explorar el conjunto de saberes y experiencias que, sobre el cuerpo, sexualidad y derechos, tiene el estudiantado de los profesorados de Biología que estuvieran cursando durante los años 2019 y 2021”. Con la intención de reconocer regularidades, posicionamientos similares y disímiles entre el estudiantado, se aplicó una encuesta a partir de una muestra casual, tal como se mencionó anteriormente.

Si bien las encuestas tienen ventajas, no se puede desconocer que piensa el mundo en clave de “casilleros”, es decir desde una idea clasificatoria de la realidad que se mide y divide desde determinados parámetros.

La decisión de utilizar esta técnica se asentó en la intención de recuperar posibles asociaciones entre Biología y las perspectivas sobre sexualidad de parte del estudiantado participante, tanto en la trayectoria educativa secundaria como en la del profesorado. Particularmente en la formación del profesorado, interesa saber dónde, qué y cómo abordan

temas de educación sexual. Por último, se recuperan trazos de los conocimientos que tienen acerca de las normativas, algunos argumentos discursivos que siguen teniendo vigencia entre el estudiantado de Biología y el reconocimiento de vacíos en la formación. En el Capítulo 5 “Voces del estudiantado” se profundiza la explicitación sobre el diseño metodológico.

## **2.6 Sobre las técnicas de análisis del corpus empírico**

Haciendo foco en el análisis de material cualitativo, se reconocen distintas metodologías<sup>5</sup> tales como el análisis de contenido, la teoría fundamentada y el análisis del discurso (Valles, 1997; Piovani, 2007; Piovani, 2018). Claramente, no se resuelve cuál es la más indicada desde una escala pre existente, por el contrario, esa decisión se construye en el diálogo con las teorías, los objetivos de la investigación y el corpus empírico.

El corpus empírico de esta investigación está compuesta por tres tipos de datos que requieren diferentes herramientas de análisis:

1. Cualitativos gestados a partir del análisis de documentos.
2. Cualitativos generados a partir de entrevistas semiestructuradas.
3. Cuantitativos contruidos a partir de la encuesta.

A continuación, se detallan las decisiones sobre las técnicas de análisis para cada uno de ellos.

### **2.6.1 Cualitativos gestados a partir del análisis de documentos**

Atendiendo a la particularidad que asume este componente del corpus a analizar se opta por realizar un “análisis de contenido”.

Haciendo una recuperación histórica, Marradi (2018) reconoce que los primeros análisis de contenido se resolvían a partir de la determinación de quién dijo que, a quién, cómo y con qué efecto. Prácticamente se sintetizaba en un simple conteo de palabras. Actualmente, se complejizó el planteo llegando a un análisis del contexto, en cuanto “marco de referencia” donde se desarrollan los mensajes y los significados.

Según Andréu Abela el análisis de contenido clásico se presenta ahora a través de tres tipos:

---

<sup>5</sup> Se coincide en la discusión que instala Piovani (2018, p.289) acerca de nombrar “técnica de análisis” a operaciones complejas como análisis de datos.

1. **El análisis temático:** presencia de términos con independencia de las relaciones que surjan entre ellos: lista de frecuencias, identificación y clasificación temática, búsqueda de palabras en contexto.
2. **El análisis semántico:** pretende estudiar las relaciones entre los temas tratados en un texto; para ello, se define una estructura significativa de relación y se consideran todas las ocurrencias que concuerdan con ella.
3. **El análisis en redes:** asume el texto como una red significativa que impregna el discurso y se identifica sobre la base de la reiteración (2001, p. 291).

En el caso de los planes de estudio se lleva a cabo un análisis en redes que permite reconocer categorías que se reiteran y se enlazan en una trama discursiva que es el propio campo disciplinar de la Biología, enmarcada en el paradigma de la ratio moderna. López Aranguren (2007, p. 556) sostiene que en este tipo de análisis se incluyen todas las condiciones que son parte de la producción de los datos, por ejemplo, en este caso, el tiempo histórico de aprobación del cada uno de los planes de estudio.

Las distintas autorías mencionadas coinciden que el análisis de contenido se sostiene en la construcción de inferencias deductivas desde una construcción teórica de las relaciones entre datos y su contexto. En esta tesis se explicita el enfoque en el capítulo dedicado a los “amarres conceptuales”. Retomando las inferencias, según López Aranguren, pueden responder a los interrogantes “quién”, “por qué” y “con qué efecto” (2007, p. 558). En el capítulo 6 se especifican estas decisiones en la presentación del análisis de documentos asociados al reconocimiento sobre enunciados discursivos y prácticas curriculares sobre la sexualidad y la educación sexual.

Se suele creer, ingenuamente por cierto, que el dato habla por sí mismo, que es suficiente con mostrar el registro. No sólo es ingenuo, sino que no reconoce que entre el actor y el sujeto que investiga hay mediación y/o interpretación. Y esa interpretación, a su vez, se hace desde la subjetividad sexuada. Por ello, es necesario como recaudo metodológico, ético y político, que no sea una tarea en solitario, necesariamente tiene que dialogar con otras/os para construir fiabilidad y evitar los “sesgos autosatisfactivos” (Andréu Abela, 2001, p.292). Aunque en realidad, este recaudo es válido tanto para los análisis cualitativos como cuantitativos, aunque las investigadoras e investigadores no lo admitan.

### **2.6.2 Cualitativos generados a partir de entrevistas semiestructuradas**

En cuanto al análisis de los datos generados por las entrevistas se aplica el enfoque de la teoría fundamentada. Taylor y Bogdan la definen como “un método para descubrir teorías, conceptos, hipótesis y proposiciones partiendo directamente de los datos y no de supuestos a priori” (1987, p. 155). Si bien en la actualidad se discute la noción de “descubrimiento”, interesa de esta clásica definición el posicionamiento epistemológico que ordena lo metodológico: se trata de un proceso en espiral entre la teoría y la construcción de los datos basados en dos estrategias (Taylor y Bogdan, 1987; Goetz y Lecompte, 1988): el método comparativo constante y el muestreo teórico.

El método comparativo constante posibilita acompañar la simultaneidad entre la recogida y análisis de los datos para desarrollar categorías, conceptos y entramar con la teoría construyendo plausibilidad (Taylor y Bogdan, 1987, p. 156), como también, la confiabilidad de las argumentaciones, es decir que sean “significativamente apropiadas y capaces de expresar la conducta del estudio”.

### **2.6.3 Cuantitativos construidos a partir de encuesta**

Los datos generados a partir de la aplicación de encuestas fueron procesados en una base Excel y luego, se aplicaron operaciones de estadística descriptiva para facilitar la comparabilidad entre estudiantes de distintas instituciones. No es intención de este estudio realizar generalizaciones estadísticas.

Es intención de quien investiga profundizar en los datos extraídos de la encuesta, sobre todo, en los posicionamientos respecto de los enunciados discursivos que están en la base de las afirmaciones que se pusieron a disposición en el cuestionario.

## **2.7 Recaudos metodológicos feministas necesarios**

Posiblemente -tanto en el enfoque cuantitativo como el cualitativo- se pueda llegar a profundizar la “complicidad” de género y/o la neocolonización que suele producir el saber académico. Spivak (1998) remite a la violencia epistémica como alegoría de la violencia en general. Para cerrar este apartado, y abonando a la construcción de la “Caja de Herramientas”, interesa abordar el tópico sobre la escucha sentida para aportar a la transversalidad de la ESI en la enseñanza de la metodología de la investigación. La crítica epistemológica y metodológica feminista plantea la necesidad de hacer ciencia en clave de la “teoría del punto de vista” (Harding, 1996) y saberes situados (Haraway, 1995). Quien conoce, está “situado”.

El modo de objetivarlo es, precisamente, el acto de reconocimiento. En este punto, son muy valorados los aportes de la antropología social y la antropología feminista cuando ponen en el centro de la escena la discusión sobre quién, qué, de quién escucha quien investiga. En primer lugar, discutir la desigual distribución de poder que hereda la fórmula S-O. Responsabilidad ética de reconocer (nos) y preguntar (nos) sobre qué se hace (hacemos) con ese poder acumulado desde la práctica de investigación. Desde ese reconocimiento (o la imposibilidad de hacerlo) hasta de las propias vivencias de sometimiento y dominación como subjetividades sexuadas. En este sentido, Gregorio y Franzé Mudano (2006) plantean, como marco epistemológico para el abordaje del punto de vista feminista, la necesidad de cuestionar (nos) las prenociones internalizadas para desarrollar una “predisposición al extrañamiento” (p. 77) como ruptura de lo obvio, de los criterios de normalidad que regulan las relaciones humanas. La potencialidad de la noción de extrañamiento está dada por la posibilidad de modificar los criterios para mirar el mundo, ver aquello que no era posible y a desentrañar las relaciones de poder en la representación de la “otredad”. Para ello, se necesita una escucha sentida, un oído feminista, en palabras de Sara Ahmed (2015), que posiciona en la responsabilidad ética de hacer algo con eso que “es nuestro porque somos parte”. El oído feminista es un posicionamiento capaz de albergar/cobijar/refugiar la palabra de las otredades, es condición de posibilidad para que esa palabra pueda ser dicha. Y que sea la invitación para la deconstrucción colectiva y, en esta investigación, abone a la construcción de conocimientos no colonizadores, conocimientos que asuman la responsabilidad ético política de “caja de herramientas” para la praxis transformadora, liberadora, que aporte a la construcción de justicia social y sexual. La ESI tal como se plantea en esta tesis, es transdisciplinaria.

### **3 CAPÍTULO 3. ANTECEDENTES EMPÍRICOS SOBRE EL RECORTE**

#### **3.1 Introducción**

Plantean Jiménez Becerra (2006) y De León (2013) que los antecedentes de la investigación se construyen a partir de aquello que se ha dicho, quiénes son las autorías, teorías e hipótesis, preguntas que se han planteado y estrategias metodológicas utilizadas. El cúmulo de investigaciones disponibles en las redes sociales, y la facilidad en las formas de acceso, requieren una planificación sobre cómo se llevará a cabo la búsqueda y selección para maximizar el esfuerzo. Es necesario aclarar que se rechaza la omnipotencia de creer que es posible recuperar todo lo producido, como también reconocer que los antecedentes “envejecen” rápidamente. Así como ofrecen una panorámica actualizada de lo que opera como antecedentes en la toma de decisiones (recorte del objeto, categorías teóricas, tipo de datos, técnicas de análisis) en un momento histórico, envejecen más rápidamente que el tiempo que demanda su elaboración. Por ello, los antecedentes empíricos -componente necesario de la investigación- fueron actualizados con una nueva búsqueda para el período 2017-2022.

Plantea Miguel Valles (2007, p. 85) que, al construir los antecedentes, se cae un “clásico error”: querer leer todo lo escrito sobre el tema. Dicho autor sugiere que lo óptimo sería lograr una “base cómoda de conocimiento” y habilita a que el desarrollo de la indagación invite a nuevas lecturas a medida que se avanza en la investigación. Complejizando este recaudo, Strauss y Corbin (1990, p. 48, citado por Valles, 2007, p. 85) afirman que el riesgo de revisar a fondo la literatura puede acarrear el peligro de cercenar la creatividad del analista al ser “cautivado” por la misma, como así también encauzar la mirada en testear teoría más que en generarla.

En una investigación planificada para ser llevada a cabo en cinco años, sobre todo en los temas que se abordan, los antecedentes se definen como una red inconclusa que si bien sostienen las decisiones tomadas en cada etapa, se actualizan para el abordaje de algunas categorías, a sabiendas que quedan huecos que serán parte de la hechura del proceso de esta investigación.

Con la explicitación de estos límites y posibilidades que operan como recaudos metodológicos, el siguiente apartado fue construido durante los años 2017 y 2018 conjuntamente con la construcción del proyecto de tesis. Atendiendo a lo explicitado en un apartado anterior, acerca de las particularidades que asume el escenario más amplio en el cual

se insertan las instituciones universitarias, como así también las investigaciones, se decidió hacer una revisión de lo producido durante durante el período 2017 a 2022 para actualizar los antecedentes afines al recorte del objeto de estudio. Por ello, en esta hechura, se reconocen dos tiempos: el primero, efectivizado entre los años 2017 y 2018, tomando como recorte temporal de búsqueda el periodo 2006-2016; el segundo, fue realizado durante fines del 2021 y primer bimestre del 2022, siendo los años 2017 al 2021 el intervalo de indagación.

Para la búsqueda de antecedentes de investigaciones empíricas sobre sexualidad y educación superior, se tomó la decisión de hacerlo en bases y repositorios indexados ofrecidos por MinCyT. Es una decisión que tiene ventajas y desventajas. Dentro de las ventajas, se reconoce el hecho de encontrar investigaciones más recientes puesto el tiempo transcurrido entre la escritura del artículos científicos, la evaluación y la publicación es significativamente menor que en publicaciones formato libro. Una desventaja, es que no todas las personas que investigan, necesariamente publican en las bases seleccionadas. Por lo tanto, al final del capítulo, se hace mención a autorías que operan como antecedentes a este tema de tesis que no fueron ubicadas en dichos repositorios. Y aquí vale traer a colación un título de Howard Becker cuando dice “¿Cuánto es suficiente? (2016, p. 222) para sintetizar su argumentos sobre la imposibilidad de leerlo todo y la necesidad de reconocer esa imposibilidad. No hay reglas para ese corte. Varetto y Toppi (2021) plantean que el “estado de la cuestión” (p. 74) posibilita la ubicación del tema de investigación en el diálogo con la literatura existente y mostrando qué va aportar. Bien podría ser una respuesta a Becker, parte de la argumentación acerca de porqué se recurrió a estas bases, como así también, un punto de corte para este capítulo.

Según la RAE, el término **indexar** significa “registrar ordenadamente datos e informaciones, para elaborar su índice”. También se nombra a este proceso como “indización”. Estos repositorios posibilitan encontrarse con equipos y agendas de investigación con mayor intensidad y rapidez que el acceso a la literatura editada en formato libro que tiene un tiempo de edición más extenso y complejo. Por ello, al momento de construir los antecedentes de una investigación, estos sitios constituyen espacios privilegiados para la búsqueda.

Hechas estas aclaraciones, en este capítulo se presentan los antecedentes que corresponden a la fase 1: búsqueda de pesquisas empíricas publicadas en bases científicas indexadas.



### 3.2 Motores/criterios que organizaron la búsqueda de escritos en las bases de datos

Tal como se aprecia en la bibliografía mencionada, en la búsqueda en bases de datos se definen criterios que se transforman en logaritmos de búsqueda. A continuación, se detallan los criterios que se establecieron para el armado de antecedentes empíricos.

1. Idiomas: español y portugués.
2. Bases de datos de difusión de publicaciones indexadas de la producción científica de América Latina y el Caribe, disponibles a través de una base disponible en la biblioteca electrónica del MinCyT (EBSCO) y otra de acceso más abierto (Redalyc). Se toma la decisión de elegir EBSCO porque es un proveedor de acceso a revistas y libros electrónicos a texto completo que ofrece agrupados en bases de datos por temática. En el caso de Redalyc se la selecciona porque tiene un importante número de revistas científicas vinculadas a la educación.
3. Fecha de búsqueda: primera etapa, desde el 2006 (sanción de Ley N° 26150 Educación Sexual Integral en la República Argentina) hasta el 2016 (fecha definida por constituirse en la primera etapa de la presente pesquisa de la investigación con el supuesto que, siendo un período de diez años, podría mostrar un abanico nutrido, heterogéneo y cambiante). Segunda etapa desde el 2017 al 2021.
4. Palabras clave para la búsqueda: se utilizaron las siguientes palabras clave combinadas: “sexualidad y educación superior”. La primera responde a una categoría central de la tesis operando en búsqueda como un gran aglutinador de perspectivas y recortes; en cuanto a la expresión “educación superior” responde a uno de los contornos del universo de estudio. Para ampliar la búsqueda, se seleccionaron todas las investigaciones que tuvieran focalizadas en profesorado de formación docente
5. Disciplinas o campos disciplinares: ciencias sociales, de la salud y Biología.
6. Respecto de los motores de búsqueda, interesa saber qué se investigó (perspectivas epistemológicas, campos disciplinares, preguntas formuladas, aspectos sobre la sexualidad, universo de estudio (estudiantes, docentes, ambos), como así también las metodologías utilizadas. Estos criterios combinados funcionaron como ordenadores de la información seleccionada.
7. Procedimiento general que operó en la selección de artículos: en cada búsqueda se analizaban los diez artículos que ofrece el buscador entre las páginas uno a cinco (en total, cincuenta artículos por cada grupo disciplinar); luego, se avanzaba hasta la página diez para chequear si no se presentaba algún escrito que hubiera quedado

relegado. Estas decisiones se tomaron a partir de reconocer que los buscadores posicionan en primer término aquellos artículos con mayor probabilidad de coincidencia con las palabras clave. Por último, se descargaron para una lectura minuciosa aquellos artículos que tuvieran puntos en contacto con el recorte del objeto de investigación de esta tesis. A partir de allí, se analizó cada base de datos a partir de los criterios detallados en el punto seis de este listado atendiendo a los dos intervalos temporales.

Se espera que estos aportes abonen a la construcción de un mapa en términos conceptuales y metodológicos no sólo en torno al tema de tesis, sino también a la construcción de antecedentes empíricos que operen como trama que anude esta investigación al corpus empírico conceptual que se dispone.

### **3.3 Análisis por base de datos**

#### **3.3.1 Resultados de la búsqueda en Redalyc**

El sitio REDALYC se autodefine como un “Sistema de Información Científica” y la sigla significa “Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal” y fue creado por la Universidad Autónoma del Estado de México entre los años 2002 y 2003. Tanto Redalyc como otras bases o repositorios ya sean para la admisión como la permanencia de las revistas incluidas, cuentan con una serie de requisitos y criterios que abona su calidad científica. Miguel (2011) reconoce que los criterios varían entre las distintas bases pero que, en líneas generales, coinciden en algunos ítems y que habría una tendencia a unificarlos.

Ante la magnitud y heterogeneidad del corpus (medio millón de artículos), se tomaron las siguientes decisiones: mantener los filtros de búsqueda mencionados. Se conformaron siete grupos: Ciencias Políticas, Sociología, Educación y Ciencias Sociales, Psicología, Salud, Biología y Medicina. A partir de la aplicación del criterio de selección pre establecido, se leyeron 300 resúmenes de los cuales se encontraron cincuenta y dos artículos que aportan a los antecedentes de la tesis.

Entre los artículos clasificados dentro de las Ciencias Políticas (total: 4234), se localizaron escrituras desde el año 2009 en adelante, siendo el grupo en el que se concentraron abordajes desde la perspectiva de género, teoría queer y perspectiva de derechos. Se reconoce el abordaje de categorías como “ciudadanía sexual”, “derechos sexuales”, “diversidades sexuales” (Rosales Mendoza, A. 2009; Aguirre Salas, A. 2009;

Lind, A. 2009). En cuanto a lo metodológico, se encontraron trabajos basados en argumentaciones teóricas y construcción de corpus empíricos a través de metodologías cualitativas.

En el caso de las disciplinas Sociología, Educación y Ciencias Sociales, el sitio listó 27000 artículos. Si bien toman como universo estudiantes o docentes de la educación superior, gran parte de los primeros cincuenta artículos están vinculados a los siguientes recortes: análisis de equidad de género, inclusión educativa, internacionalización de la educación, interculturalidad, competencias, uso de TICs. Entre los primeros cincuenta artículos solo hay uno sobre sexualidad –puesto que todos los otros no aluden al tema- y personas con discapacidad, pero no está focalizado en educación superior. Dicha investigación, entre estudiantes de educación superior de Colombia, fue realizada por Piña López, J. et al (2009). Desde un enfoque cuantitativo a partir de encuestas y análisis estadístico multivariado, se proponen construir predictores del comportamiento sexual de estudiantes de educación superior diferenciado por género.

En el grupo de la disciplina Psicología se encontraron 19000 artículos que versan sobre: el comportamiento y/o conducta en relación al uso del preservativo (Baiz Quintana, J. Morales Calatayud, F. y Pereyra Lanterna, L (2016); un importante número de trabajos sobre problemas de aprendizajes, educación sexual en poblaciones adolescentes y docentes de enseñanza primaria, algunos pocos sobre competencias y género. Pulido Rull, M. et al (2010), investigan sobre conductas sexuales de riesgo en estudiantes de una universidad de México partir de la aplicación de una encuesta, haciendo foco en el uso o no de preservativo. En este grupo de publicaciones aparece la expresión “educación sexual” asociado a la genitalidad y prevención de embarazos e Infecciones de Transmisión Sexual (ITS).

El resto de los primeros cincuenta artículos se focalizan en universos de estudio conformados por adolescentes y docentes de enseñanza primaria; ninguno de ellos hace foco en el abordaje de la sexualidad y educación en educación superior.

Al buscar con el filtro de la disciplina Biología, Redalyc presentó 6166 artículos. Con las mismas palabras clave (sexualidad y educación superior) el buscador seleccionó publicaciones sobre: comportamientos de bacterias vinculadas a las ITS entre estudiantes universitarios; comportamientos sexualmente diferenciados en torno a alguna patología o comportamientos fisiológico y/o hormonales; prácticas de cuidado en salud sexual y reproductiva entre estudiantes universitarios (Rodríguez Cabrera, A. et al, 2013); atractivo sexual de las mujeres durante periodo de ovulación; violencia entre pacientes y personal de

la salud en ámbito hospitalario; deseo sexual en la tercera edad post menopausia. La población de estudio es variado: bacterias, animales de distintas especies, plantas, estudiantes universitarios, mujeres que ejercen la prostitución, mujeres en distintos ámbitos de trabajo, mujeres tercera edad (65 a 73 años). Excepto el mencionado con autoría, ninguno de los estudios tiene como universo la educación universitaria y/o superior no universitaria.

En disciplina “Salud”, se encontraron 18500 artículos. Respecto de las categorías teóricas se reconocen: estudios longitudinales sobre los cambios de la conducta sexual (Soto-Cáceres, V., 2015) y sobre conductas sexuales de “fémimas” estudiantes de medicina en Cuba (Alberto Ladrón de Guevara Gainza, 2012); salud sexual y reproductiva, conocimiento sobre ITS entre estudiantes universitarios colombianos (Gómez-Camargo, D. et al, 2014; comportamientos en prácticas sexuales de riesgo (Ángela María Ruiz-Sternberg, A. et al, 2010); Ospina Díaz, J. y Manrique Abril, G., 2007; Intra, M.; Roales-Nieto, J. y Moreno San Pedro, E., 2011); cuidado en un sentido amplio entendido como “integral” pero no remite a la sexualidad; evaluación de políticas públicas en salud sexual y reproductiva, sobre todo prevención de ITS y embarazos (Díaz Cárdenas, S.; González Martínez, K. y Ramos Martínez, K., 2010; Bastidas Sánchez, B. et al, 2010) ; homofobia; iniciación sexual de parte de estudiantes de grado en México (Palacios Rodríguez, O. y López Huerta, J., 2015), percepción del profesorado de primario y secundario sobre la educación sexual; vivencias de la sexualidad en estudiantes universitarios (Saeteros Hernández, R.; Pérez Piñero, J.; Sanabria Ramos, G., 2013).; violencia sexual y Abuso Sexual Infantil. En este grupo de publicaciones se encuentra la inclusión de la categoría de interseccionalidad como concepto asociado a programas de educación sin ahondar en la potencialidad del concepto, sino como cruce de variables sociodemográficas. La investigación llevada a cabo por María del Pilar Escobar Potes, M; Franco Peláez, Z y Duque Escobar, J. (2011), desde un enfoque cualitativo, recupera la percepción de la docencia universitaria sobre el autocuidado, lo cual aporta a la presente investigación en doble vertiente: el universo docente y el enfoque cualitativo.

En cuanto los universos de estudio en este grupo se destacan: estudiantes universitarios, docentes universitarios, políticas públicas, jóvenes de la población de una ciudad o institución y niñas y niños del nivel primario.

Respecto de las metodologías de investigación, en este grupo de publicaciones, se destaca el uso de diseños cuasi experimentales con armado de grupos de control para corroborar los cambios en los comportamientos sexuales de estudiantes universitarios después de la aplicación de un programa de educación sexual (Saeteros Hernández, R. et al,

2016). Se reconoce el estudio de corte cualitativo para indagar sobre los sentidos asignados a la sexualidad de parte de los docentes (Escobar Potes, A. et al, 2011; Nardi, H y Quartiero, E., 2012) En la misma línea metodológica se ubica el trabajo de Rosales Mendoza y Flores Soriano (2009) quienes abordan el papel de la universidad en la construcción de la democracia y en el ejercicio de la ciudadanía sexual, recortando en el campo de la enseñanza de la sexualidad y el género.

En el caso de la disciplina Medicina, el sistema contabilizó 31000 documentos. Todos los artículos se encontraron en Revistas de salud, de medicina y de enfermería de distintos países. Focalizan en: educación sexual en adolescentes; sexualidad de las mujeres (placer, en la etapa de la menopausia); abuso sexual infantil desde la percepción de familiares; comportamiento sexual de mujeres prostituidas; violencia sexual hacia mujeres y la escasa preparación del personal de salud; variables sociodemográficas y conductas sexuales de mujeres que se practicaron lisis tubaria (Oliveira Nicolau, A., 2011); casos de “ambigüedad genital” (de Andrade, J. 2008); comportamientos sexuales y adicciones; entre adolescentes; “conductas de riesgo”; diversidad sexual (relato experiencia de trabajo conjunto con estudiantes de enfermería y asociación civil del colectivo trans). Este último trabajo transita entre estudiantes universitarios.

Respecto de las metodologías, la mayoría de las investigaciones utilizan estrategias cuantitativas aplicando encuestas y procesamientos estadísticos de los datos. Algunas investigaciones se abocan al análisis retrospectivo a partir de historias clínicas.

### **3.3.2 Alguns antecedentes de Brasil**

Fazendo a pesquisa em português, encontrarem-se artigos em linha com os desenvolvimentos na fala espanhola. São Romão Preto, L. et al (2016) estudam ao comportamento sexual dos estudantes do ensino superior de enfermagem, enquadrada na identificação de determinantes de saúde e perfis de risco destes jovens, relacionados com o comportamento sexual. Dita pesquisa foi publicada na área de saúde e foi feita no estado de São Paulo. Em seu artigo, Altmann (2013) aborda a temática da diversidade sexual a partir das suas relações com a educação e suas implicações na formação docente no Brasil sobretudo, na luta da homofobia. Ela diz que as relações entre sexualidade, diversidade sexual e práticas educativas demarcam limites e possibilidades para a formação profissional, espaço em que estes temas são inseridos com menos frequência do que na educação básica. No área de saúde, o estudo de Lazzarini de Castro, E. et al (2016), aborda as doenças sexualmente

transmissíveis (DST) como uma das principal causa global de doença aguda e morte. Ela teve como objetivo quantificar e gerar auto percepção do (dês)conhecimento sobre as DST, de parte de estudantes universitários. Na mesma linha, posiciona-se a pesquisa de Oliveira Bezerra, E. (2012) quem junto a seu equipe procura analisar a vulnerabilidade sexual ante ao HIV e AIDS dos estudantes universitários de Ceará. Até aqui, os estudos estão feitos desde o enfoque quantitativo.

### **3.4 Actualización de la búsqueda en REDALyC. Período 2017-2021**

El trabajo de investigación de tesis lleva mucho tiempo de la vida de quien la sostiene, le pone el cuerpo y le da forma. Pero, el despliegue de conocimientos y la publicación en revistas y bases científicas son fenómenos tan acelerados que, una etapa de la investigación como lo es la elaboración de los antecedentes, queda desfasada, envejecida en relación a la producción académica. En el caso de esta tesis, se agrega el crecimiento exponencial de investigaciones, prácticas de docencia y extensión, cambios curriculares, los diferentes colectivos sociales y políticos que exigen la ESI en todo el sistema educativo. Por ello, al cierre de este informe de tesis, y tal como fuera anunciado, se volvieron a revisar las bases científicas con las mismas categorías pero durante el período enero 2017 a diciembre 2021.

Se sugiere no perder de vista que, este nuevo periodo de actualización de antecedentes abarca la mitad de años que en la primera búsqueda. Interesa destacar es que se pudo visualizar cambios cualitativos, tanto en los enfoques como en los temas.

Al replicar el logaritmo utilizado en el primer intervalo de tiempo, se pudo apreciar que el número inicial de artículos seleccionados por el buscador según las áreas disciplinares que organiza dicha base, es voluminoso en términos cuantitativos. El área Educación presenta 16580 artículos, le sigue salud y medicina con 15300, luego Sociología y Ciencias Sociales con 9206, Psicología con 6013 y Ciencia Política con 733 escritos. La búsqueda se realizó en los dos idiomas que motorizaron la exploración: español y portugués. En la minuciosa lectura para la selección de antecedentes, se pudieron reconocer veintinueve artículos, algunos de ellos, denominados “generales”, se vinculan en algunos de los aspectos del recorte del objeto de estudio; otros, denominados “específicos”, están directamente asociados al universo, recorte y/o enfoque epistemológicos. De este modo se presentan en los siguientes apartados.

### 3.4.1 Antecedentes generales

En esta actualización de antecedentes, se reconocen pesquisas que presentan categorías teóricas provenientes de los renovados estudios de género y feminismos en relación a la sexualidad, identidad y educación sexual. En este sentido, el escrito de da Silva Leite et al (2020) y Leitão Nunes Rocha et al (2020), desde Brasil, ponen en reflexividad la socialización generizada al preguntarse sobre el reconocimiento de las tramas de subordinación, sometimiento y formas de resistencia de mujeres en diferentes espacios sociales, en clave de interseccionalidad, con una fuerte impronta en clave de raza, género y clase. Se reconoce la perspectiva de conocimiento situado como anclaje epistemológico en la construcción de conocimientos científicos. Por último, entre los escritos seleccionados, se encuentra el de Takara (2021), instalando un gran núcleo duro de la ESI que es la pornografía. En su texto, se propone definir el impacto de la pornografía en la construcción de la sexualidad y las relaciones entre los sujetos.

Respecto del tema de educación sexual integral, el artículo de Cryan y Cimas (2018) refiere a información vinculada a sexualidad a través del ámbito educativo y las TICs en el nivel secundario. Entre los textos que expresan explícitamente abordar la educación sexual se encuentran escritos en los cuales se preguntan sobre la formación docente en educación sexual para la enseñanza básica (España), en políticas públicas en salud sexual en escuelas primarias de Costa Rica y entre estudiantes educación secundaria de Puerto Rico. En Chile, se reconoce el abordaje de violencia de género en primaria y secundaria (Montero-Ossandón et al, 2017) educación sexual en escuelas católicas y los enfoques diferenciales.

En el caso de Amayuela-Mora, Ubillus-Saltos, Colunga-Santos (2019) de Cuba, presentan el diseño de Programa para educación sexual, acotada a la prevención de embarazos y “ETS” (sic) para jóvenes. Para el mismo sector etario, Romero (2021), desde la concepción de transversalización, revisa los sentidos curriculares de la educación sexual integral en el nivel secundario argentino. Posicionada en el mismo nivel del sistema educativo del mismo país, Godoy (2021) propone un abordaje filosófico feminista de la educación sexual integral, analizando logros y desafíos que apunten a superar enfoques binarios que estigmatizan la diversidad sexual.

Otros estudios, focalizados en educación superior, remiten a pesquisas que se centran en visibilizar mecanismos de exclusión de estudiantes que no responden a los parámetros hegemónicos. En este sentido, se encontraron artículos que aborda universitarios y discapacidad, universidad y mujeres indígenas (Martínez Olvera, Ariadna, & Tuñón Pablos,

Esperanza, & Evangelista García, Angélica Aremy, 2020) como así también, los diálogos interculturales, políticas públicas de formación profesional y formación de competencias en la educación superior universitaria, entre otros abordajes, que parecen poblar los escritos publicados. Otro escrito seleccionado es el de Díaz Camarena (2020) que se propone reconocer la manera en que se definen los contenidos de educación sexual en México, como también, los avances y retrocesos en la construcción de la laicidad en las escuelas de dicho país.

### **3.4.2 Antecedentes específicos**

Bajo este subtítulo se aglutinan aquellas investigaciones que abordan problemáticas que entran en el paraguas de contenido de la ESI en la educación superior, siendo el tema más recurrente, el abordaje de la violencia de género y/o violencia contra las mujeres. Posiblemente, este estado del arte, se enmarque en los movimientos regionales que se sintetizaron en Ni Una Menos (NUM, 2015), la Red Interuniversitaria por la Igualdad de Género y en Contra de las Violencias (RUGE, 2015) en Argentina. Lo cierto es que, para este periodo de revisión de los antecedentes, sorprendió el aumento de pesquisas y experiencias asociadas al tema en las universidades de toda América Latina y el Caribe.

En Chile, se encuentra el texto de Dinamarca-Noack y Trujillo-Cristoffanini (2021) que recupera la trama entre las demandas del movimiento feminista y la visibilización de las formas de violencia de género arraigadas en la cultura sexista universitaria. Flores Bernal (2019) presenta la problemática del acoso sexual en liceos y universidades chilenas desde la revisión documental de normativas, protocolos y reglamentos, creados en cuatro instituciones, para la prevención de esta forma de violencia.

El artículo de Martínez-Lozano (2019) presenta los avances obtenidos acerca de la manera en que las universidades sistematizan prácticas de violencia contra las estudiantes y docentes de la universidad de México, como forma de sostener un orden político patriarcal. Afirman que los varones gestan formas de interlocución entre sí para disciplinar a las mujeres. En el mismo país, el equipo conformado por Vázquez Ramos, López González y Torres Sandoval (2021) presenta un estado de situación sobre la violencia de género en la educación superior.

En Colombia, Castillo-Guzmán, Elizabeth y Loango, Anny Ocoró (2019) abordan, desde la mirada de universitarias afrodescendientes, la relación con las luchas feministas,



antirracistas y de género que tienen lugar en las universidades, recuperando las distintas violencias en clave de interseccionalidad.

En esta nueva búsqueda se recopilaron trabajos que abordan los significados de sexo y sexualidad entre mujeres y varones de diferentes niveles educativos, universitario inclusive (González Escobar, González Arratia López Fuentes y Ruiz Martínez, 2017), y otra pesquisa de México (Flores-Acosta y Cruz-Martínez, 2020) sobre el deseo y la transferencia en educación. Por otra parte, el escrito de Rodríguez-Pizarro y Rivera-Crespo (2020) tiene como propósito reflexionar sobre la lógica heteronormativa que transversaliza las relaciones entre los diferentes actores que conforman la comunidad universitaria mexicana. En un planteo afín, Méndez-Tapia (2017), reflexiona sobre la homofobia, la educación y diversidad Sexual en la educación superior mexicana.

En este grupo de pesquisas se reconocen otros trabajos que abordan el sexismo en las universidades de México (Rodríguez Villafuerte, 2019), los estereotipos y mandatos de género para este nivel en España (Góngora Soberanes, Alonso González, 2017) y las “discursividades binarias” en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile (Mardones Leiva, Apablaza Santis y Vaccari Jiménez, 2020). La investigadora argentina Godoy (2021) presenta, desde un abordaje filosófico feminista, discusiones en torno a la matriz de inteligibilidad heterosexista en la Educación Sexual Integral en Argentina. Estos dos últimos trabajos aportan argumentos discursivos generales para reflexionar críticamente sobre las narrativas de la ESI.

Este último grupo de trabajos permiten visualizar la incorporación de categorías teóricas asociadas a los estudios de género, feminismos y sexualidad que no se observan en el periodo 2006-2016.

Por último, en el siguiente apartado, se aglutinan los escritos que se posicionan explícitamente sobre la educación sexual y la ESI en el contexto universitario. Uno de esos textos es de Saeteros Hernández, Pérez Piñero y Sanabria Ramos (2018) quienes presentan estrategias de educación sexual con metodología de pares para estudiantes universitarios ecuatorianos. Fregoso Centeno (2020) pone sobre el tapete las diferentes conceptualizaciones y sentidos acerca de la educación sexual como herramienta para la construcción de ciudadanía en la formación universitaria. En el mismo eje, se encuentra la pesquisa de Fernández Rotaache et al (2021) cuando recupera las representaciones sobre sexismo en Educación Superior, particularmente en la formación profesional, lo que permite reconocerlo como un aporte a esta tesis.

### 3.5 Resultados de la búsqueda en EBSCO. Introducción

Otra base científica consultada es la denominada EBSCO que aglutina publicaciones académicas, profesionales y de investigación. Se autodefine como “un proveedor de acceso a revistas y libros electrónicos a texto completo en una amplia temática que ofrece agrupados en bases de datos por temática” que datan de 1975. La organización de los escritos (artículos de revistas y capítulos de libros), se organizan por ejes temáticos a partir de disciplinas afines. Se encuentran artículos escritos en diferentes idiomas, provenientes de diferentes países y regiones que, una vez seleccionados los artículos a partir del algoritmo de búsqueda, el sistema cuantifica según idioma y origen geográfico. Por lo tanto, para esta investigación, se sostuvo el algoritmo de búsqueda utilizado en otras bases de datos utilizando las expresiones clave: educación sexual y educación superior.

Teniendo en cuenta el eje temático, la primera barrida de la búsqueda, ofreció 299 artículos que se sintetizan a continuación.

En el grupo denominado Humanidades, se destacan cinco textos provenientes de la literatura y el arte en clave de género de los cuales, ninguno se focaliza en el universo de estudios superiores.

En el agrupamiento Psicología, se encontraron diez artículos de los cuales solamente uno, responde al nivel universitario abordando las diferencias de género respecto de los significados, actitudes y conducta sexual estudiantes universitarios (Moral, J., & Ortega, M. E., 2008). En una segunda búsqueda con la expresión “sexualidad”, se obtuvieron treinta y cinco artículos, mayormente, de países de habla inglesa. Entre estos, destacan las investigaciones sobre iniciación sexual, sexualidad tercera edad; terapia de pareja y/o familia, la castidad, conductas sexuales de riesgo en adolescentes, violencia de género, cuidado de personas que atienden víctimas de abuso sexual infantil.

En cuanto el aglutinamiento bajo el nombre de Educación, se leyeron dieciséis artículos focalizados en análisis en clave de género de obras literarias, de redes sociales, en algunos casos, corresponden a profesorado de nivel inicial y primario. Entre los temas que abordan se reconocen discriminación por género, paternidad en profesionales de la educación, acoso sexual e ITS-VIH.

En el grupo de Ciencias sociales, a partir del algoritmo de búsqueda, se ofrecieron cinco artículos, de los cuales, ninguno se relaciona con el recorte de esta tesis, aunque se reconocen algunas categorías asociadas. Entre los temas asociados a educación sexual, la búsqueda en EBSCO trajo investigaciones empíricas sobre: debut sexual, homosexualidad y

docencia, brechas salariales de género y, por último, personas trans. En este eje temático se vuelve a hacer una búsqueda con la expresión “sexualidad” encontrándose treinta y nueve escritos sobre religión y sexualidad, migración, raza, sexualidad y escritura, políticas sexuales, período de inicio de las relaciones sexuales y sobre embarazos en la adolescencia.

Descartando los escritos comentados en el apartado anterior, para el período 2006-2016 se encontraron cuarenta y cuatro artículos asociados, y a diferencia de las búsquedas anteriores, se pudieron recuperar varios de ellos como antecedentes asociados a los objetivos de la presente tesis. Por ello, nuevamente el análisis se aglutina en “antecedentes generales” y “antecedentes asociados”.

### **3.5.1 Antecedentes generales**

En este grupo de escritos, se aglutinan aquellos que aportan análisis argumentativos sobre algunas de las categorías teóricas que se abordan en esta investigación tales como erotismo, placer sexual, género y educación sexual integral (Boccardi, 2014; Torres, 2013; Elizalde, 2009; Wainerman y Chami, 2014; Molina, 2014) aunque no están enfocados en la educación superior.

Boccardi (2016) presenta un análisis teórico argumentativo sobre la memoria discursiva de la ESI en Argentina y las tradiciones en educación sexual en el siglo XX. El texto de Torres (2013), aunque focalizado en los niveles inicial, primario y medio, se acerca al recorte de esta tesis en cuanto a la búsqueda de “regularidades discursivas” que configuran el currículo oficial en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) Argentina, a partir del análisis de documentos, lo cual se vincula con esta pesquisa en uno de los componentes del corpus empírico (planes y programas de estudio). Elizalde (2009) en su artículo analiza estrategias de formulación del deseo sexual y la identidad de género, así como algunos de los modos de respuesta a los discursos prescriptivos del género y la sexualidad desplegados por mujeres jóvenes pobres que viven en instituciones públicas (hogares de convivencia). Si bien no se acerca al universo de estudio, es interesante el abordaje etnográfico que ofrece. En el caso de Wainerman y Chami, (2014) es una síntesis de una investigación para conocer trazos de la implementación de la ESI llevada a cabo en escuelas de cuatro provincias argentinas.

En otro artículo seleccionado, Molina (2014) aborda las experiencias escolares de adolescentes y jóvenes en torno a género y sexualidad en las escuelas secundarias de la provincia de Córdoba a comienzos del siglo XXI.

En este grupo de trabajos, se observa una predominancia de estudios cualitativos a través de entrevistas semiestructuradas, abordaje etnográfico y de análisis de documentos, aportes en concordancia con las perspectivas epistemológicas que sostienen esta tesis.

### **3.5.2 Antecedentes específicos al recorte del objeto de estudio**

Este agrupamiento de antecedentes está ligado al universo de estudio de la presente pesquisa: educación superior universitaria y no universitaria. En este agrupamiento encontramos a Rosales Mendoza, A., Lozano, C y Domínguez, D. S. (2009); Montaña (2014); Moral, J., & Ortega, M. E. (2008), Moral y Ortega (2008); Mattio (2014); Useche, Quiceno, Mendoza y Triana, R. (2014); Siderac (2016).

Adriana Leona Rosales Mendoza (2009), presenta un análisis la democracia y el ejercicio de la ciudadanía sexual en la enseñanza de la sexualidad y el género en instituciones de educación superior en México. Además de compartir enfoques y categorías teóricas con esta tesis, realiza un aporte en relación a lo metodológico puesto que combina el análisis de planes y programas de estudio y la utilización de entrevistas semiestructuradas con docentes que hacen investigación en instituciones de educación superior.

En su artículo, Lozano y Domínguez (2009) analizan las percepciones e interpretaciones de jóvenes hombres y mujeres, estudiantes universitarios de Guadalajara, respecto al cuerpo, la sexualidad y el género para reconocer las significaciones sobre las identidades varón y mujer y la manera en que “deben vivir” (sic) su sexualidad. Como se podrá observar, este escrito aporta a esta tesis sobre todo al momento de analizar los datos de naturaleza cuantitativa producidos en la indagación entre el estudiantado de los profesorados de biología.

En línea con el texto anterior Moral y Ortega (2008) estudian las diferencias de género entre los significados, actitudes y conductas asociados a la sexualidad en estudiantes universitarios, desde un enfoque cuantitativo en una muestra de 395 estudiantes de psicología. Si bien, la lectura del papers denota una asociación de sexualidad como genitalidad, se valora el aporte como antecedente en algunas de las categorías que se indaga entre el estudiantado universitario, como así también, el abordaje metodológico coincidente con el momento cuantitativo de esta tesis doctoral.

Asociado con los dos escritos anteriores, Useche, Quiceno, Mendoza y Triana (2014), focalizan su pesquisa en el objetivo de caracterizar el comportamiento sexual de adolescentes, adultas y adultos jóvenes universitarios de la ciudad de Cúcuta. Para ello,

realizan una investigación descriptiva de corte transversal a una muestra de 603 estudiantes. A partir de la lectura se reconoce la definición de sexualidad como genitalidad, y por “conductas” la descripción de prácticas tales como tipo de coito, el primer orgasmo, inicio de la masturbación, inicio de sueños eróticos, primer orgasmo durante el sueño, primer coito vaginal, primera actividad bucogenital, etc. En este sentido, interesa este escrito desde los aportes metodológicos al momento del análisis de los datos cuantitativos.

El texto de Erica Montaña (2014) desde La Pampa, pionera en la creación y ejecución de acciones para permear la formación profesional en clave de género, aporta la experiencia transitada en el dictado de un seminario optativo de Educación Sexual Integral en las carreras de formación docente de la UNLPam. El aporte de Montaña tiene un plus que es la confluencia entre la militancia académica y en las calles. Confluencia que contextualiza y compone una configuración particular a la praxis universitaria. En este sentido, se toma como antecedente para comparar con las experiencias similares llevadas a cabo por quien escribe, como así también, para aportar en las posibles recomendaciones que surjan de esta tesis.

Proveniente de la misma universidad que Montaña, Silvia Siderac (2016), presenta las acciones llevadas a cabo en la UNLPam para la curricularización y transversalización de la ESI en las carreras de formación docente de dicha institución. Se asienta en los aportes de las pedagogías descoloniales, el feminismo latinoamericano y el paradigma de derechos humanos, enfoques epistemológicos coincidentes con los que sostienen esta investigación.

En el caso del escrito de Eduardo Mattio (2014), si bien se asienta en una práctica extensionista con y para adolescentes de escuelas secundarias de Córdoba, se trata de un aporte sustantivo en términos argumentativos respecto de la ESI como ética de la singularidad.

Al menos en EBSCO, se encontraron dos escritos asociados a investigaciones y narrativas de experiencias de enseñanza en el nivel superior en otras áreas del saber tales como Matemática (Di Franco, Ferreyra y Di Franco, 2016) y Biología (Guerrero Mc Manus, 2014). En el caso de Di Franco, Ferreyra y Di Franco (2016), presentan la elaboración de propuestas para la enseñanza matemática en clave de ESI, haciendo especial hincapié en que las relaciones de poder que atraviesan las espacialidades, por ejemplo. Fabrizio Guerrero Mc Manus (2014) presenta una serie de argumentos para demostrar el diálogo entre la Filosofía y la Biología en el marco del feminismo crítico.

### 3.5.3 Fundos recuperados das produções em Brasil<sup>6</sup>

Assim como foi feito em outras bases científicas, ao procurar em ESBCO se-reconhecem diversos estudos sobre educação sexual y educação universitária.

Um grupo das pesquisas estão associadas a reconhecer as produções de sentido sobre gênero e sexualidade das e dois adolescentes com miras a indicar ações efetivas de educação sexual desde a perspectiva de gênero e discutindo com a concepção bancaria da educação (Sampaio, Almeida Paixão, Matos Andrade, Soares Torres, 2010).

Outro trabalho recuperado é o de Brêtas et al (2015), quem desde uma experiência extensionista se perguntam sobre as tecnologias de ensino com ênfase nas questões do corpo, gênero e sexualidade. Essa pesquisa se-encontra no campo da promoção da saúde.

Uma referente das pesquisas sobre o corpo, sexualidade e diversidade desde o enfoque do feminismo negro dêcolonial, é a professora Miriam Grossi da UFSC. Nesta busque dá na base EBSCO com o algoritmo já nomeado, encontrou se um escrito junto a Graupe (2014), onde reflexionam sobre a necessária formação de professorado em temáticas como questões de gênero, sexualidade, relações étnico-raciais e a orientação sexual para o planejamento pedagógico das professoras e dos professores.

Outro escrito que se encontrou na pesquisa foi o de Da Silva (2011), si bem seu universo do estudo focaliza nas escolas, o artigo oferece um interessante analises sobre o currículo como espaço de lutas para a construção de certos significados e de subjetividades sexuadas.

Na atualização de antecedentes que se realiza no fechamento desta tese, durante no período janeiro 2017- dezembro 2021, novos artigos foram recuperados, como o de Freitas, de Melo, Zilli, Miranda (2017) que desde uma olhada interdisciplinaria narram a experiência de um curso de formação de professoras no marco da extensão universitária. Tal como dizem os autoras procurando a sensibilização e ampliação do conhecimento e as discussões acerca da temática educação sexual emancipatória. Este trabalho é interessante justamente pela reformulação da abordagem da educação sexual associando a processos de emancipação. Assume-se como um possível rastro das mudanças de enfoques que vinham passando tanto na Argentina quanto na região.

---

<sup>6</sup> Tiene la intención de recuperar el paneo sobre la producción en Brasil a partir de la sugerencia de la co-directora de esta tesis.

Outra particularidade apresentada em diferentes artigos é que, no caso da educação sexual integral na universidade, tanto a abordagem como as intervenções, seguem sendo fora dos espaços curriculares obrigatórios nos planos de estudos.

Precisamente, o artigo de Ranniery (2017), explora as relações imbricadas entre normatividade e políticas reconhecimento de meninos gays. Sustenta que o currículo é um horizonte homogêneo da normatividade que gera inteligibilidade.

Para fechar este apartado, é necessário reconhecer outras autorias que contribuíram aos estudos de gênero, sexualidade e educação em Brasil. Embora não encontrado artigos de elas e eles nas bases escolhidas, são referentes obrigatórios e necessários em um mapa de fundos: Martins Fernandes, F (2021) da UFSB, López Souza, M. 2017 da UESB e Grossi, M. (2020). Como assim também, seus equipes da pesquisa e formação dos profissionais.

#### **3.5.4 Actualización de la base EBSCO. Período 2017-2021**

Para este nuevo período, se seleccionaron veinte artículos que abordan temas como violencia de género en las instituciones de educación superior, la aplicación de la ESI (nivel secundario), la feminización de la docencia universitaria, acoso sexual en la educación superior, discusiones sobre la implementación de la ESI en relación a la transversalización, abordaje de ESI en profesorado educación primaria (Talani y Viotti, 2017), masculinidades en las universidades de Cuba (Rivero Pino 2021), experiencias de espacios de formación en género en la educación superior.

Desde el 2017 en adelante, se reconoce una profundización en el abordaje de violencia contra las mujeres, acoso sexual en el nivel superior y universitario, se siguen encontrando trabajos empíricos sobre prevención de ITS, embarazos y asociación de educación sexual a lo genital (Orcasita, L.T., Mosquera, J.A., & Carrillo, T., 2018), también se reconocen trabajos que discuten con los argumentos discursivos de la ESI en Argentina, y otros, que presentan espacios de formación en género y sexualidad en la formación docente.

Algunos trabajos recuperados invitan a plantear una potencial hipótesis en relación a las diferenciadas agendas de investigación en la región de Latinoamérica. Por ejemplo, el escrito de Figueroa Perea, J. y Rodríguez Martínez, Y. (2021) proponen reflexionar sobre los cambios en las concepciones morales sobre la sexualidad y la reproducción, los debates entre los actores conservadores y el paradigma de derechos humanos.

A continuación, se muestran algunos artículos que seleccionados como antecedentes vinculados a este recorte de esta tesis. Patricia Talani y Margarita Viotti (2017) desde la

Universidad de Bariloche, realizan un análisis de las experiencias de estudiantes y docentes en relación a la Educación Sexual Integral, en la formación del Profesorado de Educación Primaria en un Instituto de Formación Docente. El contexto de producción es un seminario de sexualidad y género transitado por dicho universo de estudio. El trabajo argumentativo de Ramazzini, A. (2021) plantea el necesario debate de las ciencias, los conocimientos que habitan la academia desde el reconocimiento del sexismo y androcentrismo con miras a construir democracia cognitiva en las universidades de Guatemala.

El trabajo de Rocha (2020), problematiza qué sujetos históricos recobran voz en la enseñanza de la Historia universitaria (UN La Plata) y a la vez, presenta al currículum como artefacto cultural, histórico y generizado. Por último, se destaca un texto de Miguel Bermúdez (2020) de la Universidad Nacional de Córdoba, que focaliza en la enseñanza de la biología proponiendo diferentes enfoques, entre ellos, el de educación sexual integral.

Saltando las reglas y procedimientos de esta búsqueda de antecedentes, es necesario recuperar autorías referentes en Argentina cuando de ESI se trata. Una de ellas es Graciela Morgade y el grupo de investigación Mariposa Mirabal (UBA), quienes desde diversas investigaciones y múltiples escritos, fueron –y siguen siendo- insumo obligado e ineludible para el hacer de la ESI en el sistema educativo argentino, desde el nivel inicial hasta la formación docente. Otro equipo de investigación que es referente para pensar la sexualidad en clave política, lo constituyen el grupo Gino Germani (UBA) y Conicet con intelectuales de la talla de Ana Lía Kornblit, Daniel Jones, Diana Maffia, Dora Barrancos, Carlos Figari, Mario Pecheny entre otras personas. Desde la Universidad de Córdoba, se reconocen referentes como Marina Tomasini, Eduardo Mattio, Mauro Cabral que, cada quien desde diferentes pesquisas y escritos, abonan a la permanente tarea de revisar las agendas.

Beatriz Argiroffo y Elvira Scalona fueron compiladoras del libro “Educación Sexual Integral y enseñanza de las Ciencias Sociales. Enfoques, sujetos y objetos para su abordaje en la escuela secundaria” (2016) que reúne experiencias de años de trabajo en las aulas de un grupo de docentes de Ciencias Sociales en la ciudad de Rosario. Uno de los objetivos del texto fue develar el lugar de la ESI en el currículum.

Germán Torres, otro investigador argentino perteneciente a la Universidad Nacional de Quilmes, aborda la primera versión de la Educación Sexual Integral para la ciudad de Buenos Aires. Concretamente, analiza el modo en que el cuerpo y la sexualidad infantil y femenina fueron especificados como objetos de saber. En su trabajo “Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral” (2010) señala que la obligatoriedad



de la educación sexual abrió un espacio que obligó a que el cuerpo y la sexualidad de los estudiantes se constituyeran como objetivos ineludibles del currículum escolar. Torres sostiene que hay mecanismos de poder puestos en juego en la delimitación de la Educación Sexual Integral como un dominio curricular específico.

Juan Cruz Esquivel, investigador independiente del CONICET, ha estudiado profundamente las relaciones entre el Estado y las Iglesias en América Latina. Sus trabajos tienen como tema de interés la presencia religiosa en el sistema jurídico, la cultura política, y las políticas públicas. Su libro “Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática” (2013), realiza un recorrido histórico de la educación sexual en la Argentina hasta la sanción de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06.

Es necesario recuperar los aportes intelectuales de quienes se autoperciben identidades disidentes, de las mujeres cis, los varones cis que, desde la militancia feminista y/o de la disidencia, revolucionan las discusiones sobre sexualidad y educación, impidiendo que la ESI se aloje en una zona de confort que implicaría la muerte de la provocación permanente. Se hace referencia a Val Flores, Marlene Wayar, Marta Weiss. Por último, los aportes de escritoras/periodistas que surgieron antes, durante y entre la Marea Verde que se reconocen como “termómetros” de sentires y pensares sobre la sexualidad, el erotismo, el contrato sexual desde las múltiples miradas de “las pibas” y jóvenes que se autoperciben disidencias sexuales que traen lo suyo desde las militancias y las voces generacionales como Luciana Peker, Mariana Carbajal, Sonia Tessa, Tamara Tenenbaum, Florencia Feijó, por citar algunos nombres a sabiendas que se deja fuera a otras personas...

### **3.6 A modo de cierre provisorio –y nunca acabado- de la búsqueda de antecedentes**

Es necesario aclarar que, aunque la búsqueda fue intensa, no se agota en este trabajo. Haber cambiado el algoritmo de búsqueda o bien, leer el medio millón de artículos de estas bases analizadas, seguramente se hubieran encontrado algunos otros escritos. Si bien, hasta el momento, no se encontraron publicaciones que respondan al objeto de estudio de esta tesis, algunas pocas se acercan en ciertos aspectos, mientras que otras ofrecen componentes interesantes que abonan a los diferentes momentos del proceso de investigación.

En el análisis por disciplina, se puede observar que los trabajos enmarcados en las ciencias sociales son los que incorporan con mayor fuerza la perspectiva de género y una mirada política sobre la sexualidad. Por otro lado, las áreas vinculadas a la Biología y la salud

se asientan en posturas epistemológicas que definen la sexualidad como genitalidad y reproducción. Al menos hasta el momento, no se han hallado escritos producidos en la confluencia de distintas ciencias. En líneas generales, son escasos los trabajos focalizados entre estudiantes y/o docentes del nivel superior. En las investigaciones encontradas en este nivel educativo focalizan sobre todo en la indagación sobre prácticas, conocimientos y conductas sexuales/genitales del estudiantado. También se observa que, la utilización de categorías teóricas y el tipo de preguntas, están fuertemente asociado al contexto (epocal, epistemológico y regional) de producción del artículo y de la investigación que le hace de sostén. La década investigada (2006-2016) sintetiza importantes cambios en los plexos normativos de los escenarios regionales y locales que impactaron lentamente en los artículos publicados.

Por lo dicho, y en el marco de este buceo por las redes de revistas científicas, se listan algunas conclusiones que intentan sintetizar los aportes de los antecedentes construidos.

En el primer intervalo temporal, los escritos encontrados y seleccionados, se caracterizan por provenir de investigaciones ligadas a una concepción de sexualidad entendida como genitalidad. En la misma línea, se identifica que, las pesquisas sobre prácticas sexuales, aluden a prevención ITS y embarazo desde una mirada cis heteronormada.

En el segundo intervalo temporal (2017-2021), se visualizan cambios tanto en el enfoque teórico (cruce con estudios de género, sexualidad y feminismo) como así también, en los universos de estudio: del estudiantado, paulatinamente se va corriendo el foco hacia la enseñanza de la educación sexual. En dicho período de producción académica se observa que, en el contexto universitario, el tema estudiado con mayor intensidad es el de violencia de género. Posiblemente, este escenario dialogue con los cambios contextuales, asociados sobre todo a decisiones políticas sobre la prevención y erradicación de la violencia contra las mujeres, las disidencias y el acoso sexual en particular, que entran en las agendas de las prácticas universitarias.

Respecto de la dimensión metodológica, gran parte de los escritos asentados o emparentados con los enfoque de la ESI, se asocian a estrategias y procedimientos cualitativos sobre todo cuando se pregunta sobre la enseñanza y/o actores docentes; el abordaje desde la perspectiva cuantitativa se visualiza en aquellas investigaciones en las cuales el universo de estudio es el estudiantado.

Por último, al menos en los trabajos leídos, el abordaje de la educación sexual en la universidad acompaña el gran contexto de producción de la ESI en la educación argentina,

con impactos en equipos de otros países de la región. Aunque la ley nacional N° 26150 se aprueba en el año 2006, la mayor parte de las pesquisas se reconocen en el segundo período de búsqueda (2017-2021).

En esta tesis, se sostiene que la Educación Sexual Integral es un hacer colectivo, desde las praxis cotidianas, en todos los niveles del sistema educativo y en un espiral entre los movimientos sociales que luchan por el derecho a la ESI (que involucran a distintos claustros universitarios y de nivel superior) y los órganos de gobierno institucionales y estatales.

Retomando lo planteado junto a Becker (2016) y Caminotti y Toppi (2021), hay que decidir un punto de cierre en búsqueda de antecedentes. Un posible argumento a esgrimir para reconocer ese momento es cuando quien investiga puede mostrar cierta vacancia en el recorte del objeto de estudio. En este caso, las preguntas sobre los argumentos discursivos de la Biología que operan en la enseñanza, el diálogo con y desde el enfoque de la ESI, tanto en el nivel superior universitario y no universitario, parece ser un aporte necesario para seguir construyendo la educación sexual integral en la formación docente.

## 4 CAPÍTULO 4. AMARRES TEÓRICOS

### 4.1 Sobre Educación Sexual Integral: definiciones y revisiones

La ESI pone en el centro de la escena pedagógica la lucha de sentidos y significados sobre el cuerpo, la sexualidad, el placer. Deja al descubierto que la división sexual es una categoría teórica desde la cual vemos/interpretamos/vivimos el mundo. Esa división sexual no se agota en la cuestión de género, y lo sexual no se agota en la genitalidad. La sexualidad alude a esta división vinculada a los procesos de sexuación que se asientan en una matriz dicotómica, binaria y excluyente. Desde este A que se define a partir de no ser A. Esta socialización (tanto en la educación en general como en la educación formal en particular) se asienta y alimenta la jerarquía que justifica la división sexual, a la vez que la oculta, la reproduce y la legitima. En el mismo sentido, reproduce y legitima la distribución desigual del poder. Pensar el mundo en clave de la categoría “división sexual”, permite objetivar cómo se materializa en prácticas, dispositivos, regulaciones sobre el cuerpo.

Se reconoce que la definición sobre sexualidad que articula la Ley N° 26150 y los documentos (lineamientos curriculares, cuadernos de trabajo, investigaciones) que se asientan en la misma, es una síntesis de sentidos. Esta definición marcó una divisoria de aguas en las políticas públicas, en las aulas y en las banderas de exigibilidad, aunque en la actualidad esté es revisión.

Se pueden encontrar las siguientes definiciones:

- ✓ **Ley N° 26150 (2006):** Art 1: A los efectos de esta ley, entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.
- ✓ **OMS:** ...la educación sexual integral, considerada como el proceso vital mediante el cual se adquieren y transforman, informal y formalmente, conocimientos, actitudes y valores respecto de la sexualidad en todas sus manifestaciones, es una de las mejores inversiones que una sociedad puede hacer cuando se trata de promover la salud sexual entre la población. La educación sexual integral debería iniciarse en épocas tempranas de la vida, debería ser adecuada para la edad y el grado de desarrollo y debería promover una actitud positiva hacia la sexualidad. La educación de la sexualidad debe proporcionar una base de conocimientos sobre la sexualidad

humana. Además se ha reconocido que la información sexual por sí sola no basta. La educación de la sexualidad también debe incluir el desarrollo de destrezas, además de la adquisición del conocimientos (2000, p. 29).

- ✓ **Lineamientos curriculares CFE:** En este escenario, comprendemos a la ESI como un espacio sistemático de enseñanza aprendizaje que promueve saberes y habilidades para la toma de decisiones conscientes y críticas en relación con el cuidado del propio cuerpo, las relaciones interpersonales, el ejercicio de la sexualidad y los derechos (2008, p. 14).

Se puede observar que se asienta en una noción de sexualidad que se despega de la genitalidad y de los procesos biológicos para posicionarse en clave histórica, afectiva y axiológica. La noción de “Integral” intenta sintetizar ese nuevo sentido de la educación sexual que asume que la experiencia de ser-estar o estar-siendo en el mundo exige ser pensada desde la complejidad humana. En ese sentido, vale traer a colación la densidad que asumen las definiciones sobre sexualidad en los escritos de los organismos mencionados:

- ✓ **II Curso ESI Nación, Módulo 1. Autora Greco, B.:** Así, la sexualidad es una trama de múltiples hilos que «hacen» nuestra vida en tanto humanos; es mucho más que un hecho o un conjunto de procesos biológicos, aspectos que sin duda forman parte de ella, pero que se ven a su vez continuamente transformados por prácticas sociales, procesos psicológicos, decisiones políticas, marcos regulatorios, leyes, normas, disposiciones escritas y tácitas, posiciones éticas, etcétera. (...) Hablar de sexualidad implica dar cuenta de la constitución de la subjetividad desde sus comienzos, y de las transformaciones que se experimentan en el proceso a través del cual los niños y las niñas van desarrollándose en su dimensión afectiva- sexual. En este proceso, el «otro» siempre está allí, instituyendo la sexualidad a través de la suya, brindando significados y sostén a partir de sí mismo”. (2000, P. 5 y 6)
- ✓ **OMS:** *El término “sexualidad” se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser un ser humano: Basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y el amor, y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos,*

*psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. Sin embargo, en resumen, la sexualidad se experimenta y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos (2000, p. 8)*

Al contextualizar estos posicionamientos, se puede afirmar que el siglo XXI sintetizó décadas de luchas en relación al cuerpo sexuado y a la educación sexual en el sistema educativo. Se celebra y se milita la fisura que generó y de la que ya no hay vuelta atrás. La ESI discute con los esencialismos deterministas, con la idea de sexualidad limitada a la genitalidad, con la noción de identidad sexual como una cristalización biologicista o esencialista, se reconoce la sexualidad como un derecho humano –inaugurando un reposicionamiento de los Estados en torno a la responsabilidad-, y sobre todo, pone el placer en el centro de la escena pedagógica. Escenario que inaugura nuevos tiempos, esperadas y bienvenidas conflictividades, celebraciones y muchos interrogantes de distintas vertientes y sobre diferentes cuestiones.

Sobre los modelos de educación sexual en el sistema educativo, Graciela Morgade (2006 y 2008) reconoce los siguientes: el moralista, biologicista, bio-médico. Otros dos modelos emergentes, el jurídico-normativo y el sexológico, que aportan insumos teóricos y enfoques necesarios para la ESI pero se despliegan en otros ámbitos (el derecho y la clínica sexológica). Si bien, los tres modelos mencionados se cruzan, siguen teniendo vigencia, en algunas prácticas educativas colisionan/discuten/se enlazan y hasta se homologan con la ESI.

La expresión Educación Sexual Integral alude a los procesos pedagógicos que se activan en la educación formal pero, desde este paradigma, desde un enfoque que define la sexualidad como una construcción socio histórico que incluye todas las dimensiones de lo humano (social, psicológico, biológico, ético, etc.). Plantea que educación sexual transita por el currículo oculto y desde enfoques biologicista, biomédico o moralista. En contraposición, la sexualidad la entendemos como lo que “somos, sentimos y hacemos” (en tercera persona del plural). Sería ingenuo pensar que se vive la existencia humana libre de ser, sentir y vivir como se quiera porque operan múltiples regulaciones. O sea, es necesario conjugar esta perspectiva con la de derechos humanos puesto que, desde la Conferencia Mundial de Beijing (1995), se reconocen los Derechos Sexuales y Reproductivos (DDSSyRR) como

constitutivos de la condición humana asumiendo el estatuto de Derechos Humanos (inalienables, universales, indivisibles que reconoce al Estado como garante pleno).

Revisitando la historia se observa la consolidación de modelos de educación sexual que se fueron combinando y fluctuando entre la prevención, el “riesgo” de padecimientos ante el ejercicio de prácticas por fuera de lo “normal” y dosis de la moral epocal (Morgade, 2011). Se ha construido y consolidado una “autoridad epistemológica” que ordena los cuerpos, los clasifica, posiciona lo “natural” como inmodificable, midiendo desde la dicotomía normal/anormal, patologizando las diferencias y generando regímenes de verdad sobre los cuerpos, el deseo, el erotismo.

Recuperando los aportes de Junqueira (2014):

No mundo da escola, cotidiano e currículo se interpelam e se implicam mútua e indissociavelmente, ao longo de uma vasta produção de discursos, enunciados, gestos e ocorrências, na esteira de situações em que se (re) constroem saberes, sujeitos, identidades, diferenças, hierarquias....Assim, procuro refletir sobre dimensões da heteronormatividade presentes no cotidiano escolar que impregnam o currículo, compõem redes de poderes, controle e vigilância, promovem a gestão das fronteiras da (hetero) normalidade, produzem classificações, hierarquizações, privilégios, estigmatização, marginalização, comprometem o direito à educação de qualidade e comportam o exercício de uma cidadania mutilada. (2014, p. 190).

Es necesario pensar en las regulaciones sobre el placer sexual –que, aunque lo incluye, no se agota en lo genital- y qué tecnologías operan en la relación con los cuerpos sexuados. Estas regulaciones se meten en las (nuestras) camas. Se introducen en las vidas determinando hacia quiénes y cómo se “tiene” (deber ser) que sentir, vivir el erotismo de la persona. Al interpelar sobre la libertad, la justicia sexual, la no discriminación se invita a la segunda perspectiva en la que se asienta la ESI: el enfoque de Derechos Humanos (DDHH).

Los dispositivos y regulaciones generizadas sobre la sexualidad y la reproducción tienen una fuerte encarnadura social, económica, política y cultural. En este sentido, se sostiene la necesidad de promover cambios en todas las dimensiones con miras a que: 1) se reconozca y se promueva la igualdad en el ejercicio de derechos sexuales, reproductivos y no reproductivos; 2) se modifiquen los patrones socioculturales con miras a alcanzar la eliminación de las prácticas que estén basadas en estereotipos legitimados en las ideas de exclusividad, jerarquización y complementariedad de los géneros; 3) se garanticen relaciones

libres de discriminaciones y prejuicios por identidad de género, identidad sexual, clase, raza, etnia, orientación sexual, edad, discapacidad.

Retomando la afirmación que se hizo en otro momento de este informe, los estudios feministas, sociosexuales y queer se constituyen el espacio reflexivo más inquieto e inquietante de revisión constante. Y los planteos hacia la Educación Sexual Integral, no tardaron en llegar. Se celebra esa inquietud como parte ontológica de la ESI, como un recaudo necesario para no dogmatizarse y perder potencialidad de provocación, tal como se planteó en el capítulo 1 en el apartado “Desafíos”.

En este sentido, Mattio (2014), recuperando aportes de Germán Torres, propone discutir el marco categorial que conforma el relato de la ESI –desde los escritos de investigadoras referentes en Argentina- porque “deja en segundo plano las diversidades sexo genéricas”. Profundizando las discusiones, Torres (2009, 2012 y 2013) gesta argumentos sobre la actual narrativa de la ESI a partir del análisis de documentos gestados en la jurisdicción de CABA para los niveles inicial y primario. Dicho investigador se ubica en el mismo frente de discusión argumentando que la ESI “se constituyó en un discurso pedagógico que se ha erigido como una instancia de poder que no sólo produce e instaure saberes 'verdaderos' sino que también, de manera concomitante, produce formas particulares de subjetividad” (2012, p. 67).

Retomando el planteo de Foucault, Torres plantea que la ESI se constituye en una “tecnología del yo” puesto que se propone prescribir a los individuos “para fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por sí mismo” (Foucault, 1994, p. 255, citado por Torres, 2012, p. 67). Discursos que hablan de y a la sexualidad en términos identitarios heterosexista de las identidades, deseos y prácticas. Por lo tanto, dicho autor va a proponer que la “identidad” no puede ser fundamento ni objetivo de la educación en general ni de la educación sexual en particular, como tampoco proclamar “acríticamente la autonomía” (2012, p. 68).

Ciertamente, en la trama categorial de los documentos oficiales de la ESI, se encuentran conceptos como identidad, cuidado, conocimiento de sí mismo/sí misma, autonomía tanto en argumentaciones, fundamentaciones como en propósitos. También es necesario reconocer que dichos documentos, que empiezan a escribirse a partir del 2008, remiten a identidades “varón” y “mujer” y a las diversidades. Y esta categoría se conjuga con diversidades sexuales, en las configuraciones familiares, culturales, étnicas, funcionales, etc.



Plantea Weeks que por diversidad se entiende la “condición de ser diverso” (2011, p. 76). ¿Acaso se ha banalizado el concepto de diversidad sexual y perdió su potencia disruptiva en la narrativa de la ESI en los documentos oficiales, en las praxis educativas? Probablemente. Es necesario seguir investigando en esos sentidos.

Pero, los cuestionamientos presentados por los autores mencionados, no remiten sólo a esta potencial banalización o “segundo plano de las diversidades sexo genéricas”, como dice Mattio (2014). Las argumentaciones que presentan aluden a los sentidos ontológicos y epistemológicos de la ESI, refiriendo a las narrativas sobre qué cuerpos entran en el discurso pedagógico (cis heteronormado) y cuáles han sido colocados en el espacio discursivo de la abyección por indeseables a inhabitables (los cuerpos de las adolescentes embarazadas, los cuerpos travestis y trans, los cuerpos con VIH/SIDA, entre otros) (Torres, 2012, p. 75). Así también, se puede asumir como una potencial conjetura -sobre todo en el hacer cotidiano de la ESI en las escuelas- que precisamente, la narrativa de la ESI desde la propia ley del 2006, sacó estos cuerpos del currículo nulo y oculto para ponerlos en el centro de la escena pedagógica, no como abyectos, sino como cuerpos otros.

Es necesario que la ESI incluya el enfoque epistemológico de la interseccionalidad en clave de clase y racialidad. Posiblemente, tal como plantea Mara Viveros Vigoya al prologar un libro sobre masculinidades<sup>7</sup>, este silencio remite a las “narrativas de blanquitud y europeidad de la sociedad argentina”. Y este aporte de Viveros Vigoya vale para la trama categorial que se necesita redefinir en la ESI. Es necesario revisar qué sentidos contiene la categoría teórica “interseccionalidad”. Ochy Curiel discute con la propuesta liberal de la afroamericana Kimberlé Crenshaw cuando define la interseccionalidad como “cruce, intersecciones” porque “assume que as identidades se constroem de maneira autônoma, quer dizer, que minha condição de mulher está separada da minha condição de negra e que minha condição de negra também está separada da minha condição de lésbica. E de classe.” (en Figueredo, 2017, p. 116). Entonces, dice Curiel, si entendemos y leemos el mundo en clave de interseccionalidad como cruce, no seremos capaces de entender el sistema de opresión que produce esas condiciones. Por lo tanto, la interseccionalidad, desde el feminismo decolonial tiene que preguntarse por la genealogía de esas posiciones.

Nuevamente, si la ESI en Argentina pierde su reflexividad en la narrativa que la sostiene y/o en el hacer pedagógico, pierde su poder político de transformación de las

---

<sup>7</sup> Prefacio en el libro *La masculinidad incomodada* que compila Lucho Fabbri (2021).

injusticias (epistémicas, sexuales, económicas, sociales) pierde la oportunidad histórica del cambio. Dejamos algunas preguntas para pensar (nos) en la institución universidad: ¿Qué vertientes político teóricas de los estudios de género tiene mayor “aceptación/adhesión/apoyo y qué enfoques siguen quedando fuera del currículo, de los cursos, de las discusiones e investigaciones, de la gestión y las políticas universitarias y en los institutos de formación docente? La docencia a cargo de la formación docente universitaria y no universitaria: ¿puede verse a sí misma como agentes de la educación sexual y desde qué sentidos la definen?

Parece indispensable hacer una crítica, en palabras de Torres, sobre las “condiciones de posibilidad – y, por tanto, sobre las condiciones de imposibilidad – que rigen la conformación de la educación sexual como un dominio curricular específico en el que se ponen en juego saberes, identidades y, en definitiva, relaciones de poder” (2012, p. 66).

Pensar la ESI desde la ética del cuidado (Faur, 2007; Zattara, 2018), con perspectiva de género Morgade (2006), de la singularidad (Mattio, 2014) como la posibilidad en el marco de la imposibilidad (Torres, 2012). Tal vez, se pueda pensar la ESI desde una ética del extrañamiento, que sea una invitación permanente de descubrimiento que invite a la pregunta más que a las respuestas, que habilite a reconocer los puntos de fuga como condición de posibilidad para que la educación sexual integral sea una herramienta para hacer visible lo político de lo personal<sup>8</sup>. Y que fluya...

#### **4.2 Desde la teoría del currículo a la justicia curricular**

Una de las categorías de análisis que constituyen el objeto de estudio es el currículo. Se decide descartar el latín (currículum) y utilizar el sustantivo castellanizado: currículo.

Se reconocen diferentes tradiciones que constituyen las teorías sobre el currículo, por ejemplo, desde las primeras lecturas que llegan a Argentina con la apertura democrática de los escritos del español Gimeno Sacristán. Para dicho investigador, el currículo es una “opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar” (1988, p. 18).

La investigadora mexicana Alicia de Alba (1998), abona la idea que el currículo sintetiza los elementos culturales (conocimientos, valores, hábitos) que configuran una determinada propuesta político-educativa. Anudando los aportes, se puede plantear que alude

---

<sup>8</sup> Más adelante se profundiza sobre esta afirmación

a una prescripción educativa que toma sentido en el contexto socio histórico y cultural en el que define y que se materializa en contenidos pedagógicos que están definidos, y a su vez define, una mirada sobre el mundo, una noción de sujeto e identidad que opera como directriz de políticas públicas y de la formación de ciudadanía.

En este brevísimo mapeo, se pueden hilvanar los posicionamientos del norteamericano, teórico de la pedagogía crítica, Michael Apple (1991) que lo define como una expresión de la dominación política, económica y social en el que reconoce el sexismo, racismo y clasismo como parte de la ideología hegemónica.

En la línea de la pedagogía crítica latinoamericana, Tomaz Tadeu Da Silva (1999) plantea que el currículo es un artefacto de género, un artefacto en donde al mismo tiempo se corporiza y produce relaciones de género. En esta clave el autor expresa que la epistemología no resulta neutral y que, por lo tanto, se refleja allí una posición dominante; en la medida en que se expresa esa epistemología dominante (que es masculina) también el currículo se manifiesta masculino. Asimismo, el autor se pregunta en qué medida ese currículo masculino se produce y reproduce.

En esta línea argumentativa, el currículo puede leerse como una de “tecnología de género” (De Lauretis, 1989, p. 8), es decir, que el género se consolida a partir del conjunto de los efectos producidos en cuerpos, comportamientos y relaciones sociales desde una enmarañada tecnología política.

Desde estos aportes, se define el currículo como una síntesis de una propuesta político-educativa, como un conjunto de elementos culturales que se expresa de un modo no neutral. Es una construcción social que, como señala Da Silva (1999), no sólo es una cuestión de contenidos, sino también una cuestión de identidad. Pues el currículo, además de indicar qué se quiere enseñar, señala también –y de manera primordial– a quiénes se quiere formar. Precisamente, Da Silva vincula al currículo con la construcción de identidad. ¿Qué tipo de persona se considera “ideal”?

La perspectiva de Da Silva abre el juego para una mirada latinoamericana decolonial, reconociendo que, en los sistemas educativos latinoamericanos (incluida la universidad), el currículo ha privilegiado la visión euro céntrica -ocultando el conocimiento indoamericano y afro-descendiente- masculina, blanca, clasista, cis heteronormada, signado por el paradigma de lo normal y el capitalismo globalizado. Este sujeto con capacidad de “ser” niega, oprime, explota, subordina sujetos-otros. Es en este sentido que el pensamiento

feminista y de la disidencia sexual aporta complejidad epistémica y desafían este sujeto (en masculino, patriarcal) del currículo.

Plantea Mónica Da Cunha (2015) que el currículo se despliega en diseños y programas de las asignaturas y se materializan en contenidos. Vale traer a colación la pregunta de Flavia Terigi (2012) y asociarla al recorte de esta tesis: qué contenidos se priorizan y jerarquizan en la formación docente de Biología. Desde lo argumentado hasta aquí, se puede incluir otra pregunta: qué sujeto cobra voz en esa Biología que se enseña. Un insumo del currículo son las ciencias. Por lo tanto, es necesario preguntarse de qué modo aporta a la producción y reproducción de las relaciones de poder que signan a un currículo (contextualizado).

También es necesario reconocer que es lo que no dice el currículo (contextualizado). En este sentido, Souza Santos refiere a las epistemologías de las ausencias, tanto de conocimientos ausentes como de agentes ausentes, para “permitir revisar los límites de la representación en las ciencias sociales (y naturales) convencionales” (2009, p. 92). Esta categoría es muy robusta para el análisis de programas y planes de espacios curriculares que se lleva a cabo en el capítulo 6.

Anteriormente, se mencionó “el tipo ideal” que configura un currículo en su contexto de producción. Afirma Zattara que esa abstracción de los cuerpos reales no ha dejado de operar en la consolidación de la ciudadanía abstracta y normativa estableciendo quiénes pueden decir, qué pueden decir y cuándo pueden decirlo (2018, p. 53). En esta línea discursiva, Torres (2012) sostiene que la obligatoriedad de la educación sexual abrió un espacio discursivo que obligó a que el cuerpo fuera enunciado como un fundamento y un objetivo ineludible en el discurso pedagógico, regulando las identidades y los propios cuerpos según una versión hetero-reproductiva (2012, p. 63). Si a la ESI, en el diseño curricular (planes y programas), en el currículo real o cotidiano, se la define como “instrumento sanitario de prevención frente a los riesgos, amenazas y patologías de la sexualidad, se erige como una instancia más de normalización que regula lo vivible, haciendo de las identidades y los cuerpos dominios altamente regulados” (Torres, 2012, p. 69)

Michel Foucault, en su libro *Vigilar y Castigar* (2009), refiere al nacimiento de los dispositivos disciplinares entre los cuales está la escuela y las ciencias de la modernidad. Resalta la producción de ciertos efectos deseados, como cuerpos dóciles, disciplinados, que prohíben, niegan, reprimen comportamientos indeseables, o sea, mecanismos planeados para

permitir la producción de ciertos resultados buscados, necesarios para la instauración de un nuevo orden y de nuevas relaciones sociales.

Ante estos aportes de Foucault, Da Silva reconoce la posibilidad de producción de otros resultados, es decir, el currículo podría tener la “potencialidad productiva de la educación para ser usada para otros propósitos que no sean los de la dominación, la sumisión y la desigualdad” (2013, p. 8).

Haciendo una lectura actual y contextualizada, al menos en la formación docente en las universidades argentinas, se coincide con Graciela Morgade (2018) y Milagros María Rocha (2021) cuando afirman que se están fortaleciendo procesos curriculares que interpelan a las “epistemologías de las ausencias”, posibilitando acercar voces de subjetividades históricamente invisibilizadas, decolonizando el currículo masculinizado.

Recuperando este campo denominado “teoría curricular”, el currículo es articulador y amasa el sentido de la práctica educativa. Como ya fuera comentado, el campo de las teorías del currículo es heterogéneo pero, tanto quienes están en una postura crítica como también post crítica, coinciden en afirmar la existencia de tres dimensiones curriculares: el currículo explícito o prescripto, el oculto y el currículo nulo o ausente. Para posicionar la lectura de esta tesis, a continuación, se define cada uno de ellos desde las lecturas De Alba, Stenhouse, Diaz Barriga, Jackson, Apple y Da Silva.

El currículo prescripto queda conformado por todos los contenidos (mínimos o completos) que deben impartirse según un plan de estudios, y más específicamente aún, por un proyecto programático particular que se ajusta a los criterios epistémicos correspondientes a su disciplina. Esta selección, a su vez, queda explicitada por la enunciación de objetivos y propósitos específicos. En esta pesquisa se entiende por currículo oculto el conformado por aquellos saberes que son excluidos de los contenidos “oficiales” de la enseñanza. Se reconoce constituido por expectativas que no se explicitan en los objetivos, pero que suelen ser mucho más poderosas en cuanto al impacto subjetivo que tienen sobre el estudiantado. Remite a actitudes, gestos, metamensajes, valoraciones, opiniones, etc. que exceden claramente al ámbito de la selección explícita de los contenidos y que suele tener vinculación con aquellos supuestos relativos tanto a los roles y expectativas sociales ante las identidades sexuadas y a las sexuaciones del estudiantado. Por último, la dimensión curricular que se denomina “nula” incluye todo aquel contenido que ha quedado excluido o fuera del currículo, que es “despreciado”, devaluado y queda exiliado, excomulgado, marginado del discurso curricular oficial (Da Cunha, 2015. p.156). Todo lo que se decide no enseñar y que se pueden reconocer

desde la perspectiva que plantea Souza Santos como parte de la epistemología de las ausencias.

Plantea Da Cunha (2015) que la elección acerca de lo que debe quedar fuera es siempre muchísimo más comprometida desde el punto de vista ontológico, gnoseológico y ético político que la elección de lo que debe ser incluido. Esta invisibilidad axiológica se constituye por el conjunto de valores y valoraciones que son determinantes a la hora de trazar y construir el criterio de demarcación entre lo que “merece” ser enseñado y aquello que no tiene “valor” para ser reconocido en el currículo. Su presencia no es claramente visible, pero los efectos de su existencia sí lo son. Este posicionamiento desde la teoría curricular es uno de los tópicos de análisis en el capítulo 6 de la presente tesis.

### **4.3 Subjetividades en el currículo**

La investigadora brasilera Guacira Lopes Louro invita a desconfiar del currículo, tratarlo de modo no usual como movimiento para desconcertar o transformarlo. Dicha autora dice “há que estranhar o currículo” (2004, p. 64), discutir la estabilidad de ese cuerpo de conocimientos y con las condiciones en que se da ese conocimiento. Poner en crisis lo que es conocido como lo que hemos llegado a conocer.

Si bien no es intención entrar en lo que se conoce como disputas epistemológicas, y mucho menos, hacer epistemología de la ciencia moderna, es necesario mencionar que hay siglos de historia que han dejado huellas en el escenario actual. En esa historia se reconocen las discusiones a la metafísica y sus esencialismos, la ruptura entre religión y ciencia, como parte de los movimientos que marcó el inicio de la modernidad. La secularidad de (en masculino y patriarcal) los científicos del Renacimiento gestó una nueva cosmovisión sobre el mundo social y natural. La ciencia moderna comienza a definir sus contornos para diferenciarse de aquello que no lo es: la división en objetos de estudio, el método científico para garantizar objetividad, neutralidad y la verdad. En estos procesos se reconocen luchas de sentidos y construcción de hegemonía en lo se denominó como ciencia positivista y luego (con Karl Popper) racionalismo crítico quien consolida el método hipotético deductivo. En esta cosmovisión de la ciencia, lo observable (aunque Popper reconoce la carga teórica de la observación) sigue siendo garantía de verdad, la objetividad se entiende como ausencia de sujeto y neutralidad valorativa, entre otros aspectos que aún se reconocen en la enseñanza y el hacer científico. En síntesis, la historia de la ciencia moderna, al ser insumo del currículo, también lo permea desde y con estas disputas que aunque se crean saldadas, siguen presentes en la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo.

Tomar el currículo como un texto sexualizado, escrito desde premisas sexo genéricas cis heteronormadas, eurocéntrica, blanca, de clase. Esta idea es muy poderosa para pensar la enseñanza y el aprendizaje de la Biología en la formación docente, para poder reconocer los supuestos epistemológicos sobre los que se asienta la educación sexual desde la formación docente en estas carreras.

Para el análisis del currículo, es muy posibilitador el planteo que hace Da Cunha (2015) cuando afirma que toda decisión y definición curricular supone:

1. Un sujeto pedagógico (¿quién aprende?)
2. Unos contenidos (¿qué se va a enseñar?)
3. Un conjunto de estrategias didácticas (¿cómo enseñar ese contenido a ESE sujeto?) que hagan plausible el logro de los objetivos pautado para y sobre ese sujeto.

Estos tópicos que ofrece la literatura son recuperados en el capítulo 6 para el análisis de planes y programas de espacios curriculares de ambos profesorados en estudio.

Los diseños curriculares, tanto de planes de estudio como programas de cada espacio curricular, suelen conformar una trama categorial que atenta contra la justicia curricular (Connel, 2006). Ante lo dicho, Lopes Louro va a afirmar que es ineludible concientizar sobre la necesidad de poner al descubierto las relaciones de poder presentes en los contenidos a conceptualizar, descubrir las hegemonías que perpetúan el sexismo racializado, clasista y cis heteronormado (2004, p.57). Si esto no ocurriese, no hay posibilidad de construir justicia curricular.

La socióloga australiana transexual Raewyn Connel (2006), plantea tres principios para construir justicia curricular.

1. La educación tiene que servir a los intereses de los menos favorecidos, de las personas cis y de la disidencia sexual que tienen menos poder acumulado (clase, identidad sexual, racial, etc.)
2. Garantizar un currículo común a todo el estudiantado que apuntale la democratización real y en paridad del conocimiento.
3. La producción histórica de la igualdad, es decir, que el efecto del currículo sea la paridad en oposición a las desigualdades denunciadas por las y los investigadores mencionados anteriormente.

Los tres componentes serán recuperados en las recomendaciones en clave de justicia sexual para la formación docente en los profesorados de Biología.

El currículo como proyecto político identitario, que se despliega en tipos y materializaciones, en prácticas y decisiones, para definirse se nutre de las ciencias. Los “padres fundadores” (claramente, varones cis, blancos, universitarios y de sectores socioeconómicos medio/alto) de las distintas disciplinas dejaron su sello. En esta línea es interesante señalar las aristas que se abren al pensar en el eje ciencia y género. Al respecto Diana Maffía expresa: “Cuando vinculamos género y ciencia, nos interesa discutir en especial las estrategias metodológicas que permitan una reconstrucción feminista de la ciencia, no sólo del papel de las mujeres como sujetos de producción de conocimientos, sino de los sesgos que el género imprime al producto, a la teoría científica. Desocultar –sería la tarea–, quitar el velo que esconde el sexo (masculino) de la ciencia” (2007, p. 83). Se profundizará sobre este eje en el último apartado del presente capítulo.

En suma, si bien las Universidades Públicas continúan siendo territorios del patriarcado, como esboza Graciela Morgade (2018), lo cierto es que se pueden observar movimientos y transformaciones tendientes, por lo pronto, a descolonizar el currículo en clave interseccional.

#### **4.4 Pedagogía insumisa. La pedagogía será revolucionaria o no será**

Fundamentar desde qué lugar de sujeto se habla contextualiza lo que se dice, reconoce que no es la única mirada posible en el mismo tiempo ni a lo largo del tiempo, suelta la palabra para que sea un convite en el cruce con otras voces y discuta la multifocalidad desde una perspectiva crítica. Bidaseca refiere a la “inevitabilidad de la posicionalidad” (2018, p. 62). En sí mismo, este reconocimiento no invalida las lecturas que se hagan sobre el mundo, por el contrario, es una forma de construir validez científica.

En este tiempo histórico se asiste a cambios de mucha intensidad en las universidades y en los institutos de formación docente desde los cuales se están movilizando agendas académicas y sociales feministas y desde las disidencias. Igualmente, es necesario no perder de vista que siguen siendo instituciones construidas desde relaciones jerárquicas, tanto en el imaginario social como en la materialización de las prácticas. Para construir una pedagogía feminista que denuncie y discuta la distribución desigual del poder, necesariamente hay que democratizar la palabra y los espacios. La transversalización de los estudios de género, feministas y socio-sexuales interpela a las ciencias que transitan el currículo, a los saberes que son parte de las instituciones del nivel superior, como también, a los sistemas de valores



y creencias y a las experiencias vitales de las personas que las habitan. Por lo tanto, la escena pedagógica es una experiencia de cuerpos sexuados interpelados (o no...).

Desde el convencimiento que todo enfoque tiene su correlato práctico –es decir, supone qué hacer en educación sexual, cómo hacerlo y quiénes deben hacerlo (Morgade, 2006, p. 40), la ESI exige que se revise el andamiaje teórico de la pedagogía y la didáctica.

Es tiempo de fortalecer el constructo epistemológico, ético y político que constituye la pedagogía feminista (Maffia, 2007; Korol, 2016; Lopes Louro, 1997; Pagura, Rodríguez y Faccioli 2017), la cual se construye en el cruce entre la pedagogía crítica y los estudios de género, aunque luego se demostrará que no se detiene en este punto.

La pedagogía feminista genera un aporte sustancial a la consolidación de una metodología que propicie relaciones más igualitarias en términos de género al tiempo que produce condiciones más justas de producción de saberes (Del Cerro y Busca, 2017). El feminismo crítico rechaza todo tipo de dicotomías, incluyendo lo corporal, tensionando las clasificaciones identitarias, discute fuertemente con los grandes relatos teóricos, repensando el mundo en términos de hibridación más que de dicotomías. Las divisiones modernas naturaleza-cultura, varón-mujer, sujeto-objeto, activo-pasivo ordena las experiencias humanas desde las clasificaciones dicotómicas, binarias y jerarquizadas. En este contexto epistemológico, el cuerpo, la identidad, el sexo, el género son categorías repensadas tanto en las producciones históricas de las categorías sociales como en los nuevos significados a construir sin perder de vista que se juega el poder (Del Cerro y Busca, 2017).

Desde una mirada histórica, Morgade recupera cómo se desarrolló la denominada “pedagogía feminista” en las universidades asociada a los nuevos “cuartos propios” (parafraseando a Virginia Wolff) como departamentos, área de “estudios de la mujer”. Se asociaba sobre todo a los modos de enseñanza, el “cómo” priorizado por sobre el currículo. Dicha autora refiere a que la pedagogía feminista en esos contextos se dedicó a revisar las relaciones de poder, la discusión sobre las posturas esencialistas, la recuperación de la experiencia como fuente válida de conocimiento, en síntesis, un “contrapunto a las prácticas pedagógicas tradicionales como expresión de valores masculinos y patriarcales” (2011, p. 34).

En este contexto, revisar la pedagogía y la didáctica que atraviesa las prácticas docentes universitarias es otra tarea para poner en agenda institucional.

La pedagogía crítico feminista genera un aporte sustancial a la consolidación de una metodología que propicia relaciones más igualitarias en términos de género al tiempo que

produce condiciones más justas de producción de saberes. El feminismo crítico rechaza todo tipo de dicotomías, incluyendo lo corporal, tensiona las clasificaciones identitarias, discute fuertemente con los grandes relatos teóricos, repensando el mundo en términos de hibridación permanentemente fluida.

Al poner en reflexividad las prácticas de enseñanza se reconocen discursos que ordenan las subjetividades, sancionan las diversidades, obturan la sospecha y legitiman las discriminaciones a partir de la naturalización de las injusticias.

Por acción u omisión, la educación suele tener una carga sexista y la didáctica no emancipadora se encargaría de legitimar. La pedagogía crítico feminista reconoce el cuerpo sexuado como condición de posibilidad para pensar la relación entre saberes, distribución desigual y jerarquías organizadas.

Desde este reconocimiento, plantea Gore (1996) el cómo se enseña se hace inseparable de qué se enseña y de cómo se aprende, es decir el “cómo” forma parte del “qué”. Profundizando este argumento, hook manifiesta la necesidad de “entrar enteras al aula” (2018) subvirtiendo la división cuerpo/mente, que la tarea apasione y el eros inunde la clase como base epistemológica que posibilite explicar cómo se conoce lo que se conoce. Afirma dicha autora que estas habilitaciones posibilitan, tanto a estudiantes como a docentes, esa energía que potencia debates e invita a la imaginación crítica.

Parece necesario reconocer que el abordaje en clave feminista (nos) incluye en primera persona y (nos) interpela desde el (auto) reconocimiento -inevitable y liberador- desde las subjetividades sexuadas. Al momento de discutir un plan de estudio, diseñar un programa, planificar y ponerle el cuerpo a una clase, se reeditan mitos, creencias, saberes y experiencias sexo genéricas, la propia trama de poder de la que se es parte desde los marcadores sociales. No siempre es cómodo entrar al aula desde ese lugar. De hecho, puede ser bastante incómodo. Pero, la transversalidad de la ESI, necesita de la incomodidad -soportable-, que no inhiba la reflexividad, para mover lo instituido y discutir los procesos de subjetivación, las regulaciones que operan, el sufrimiento que genera y posibilite construir justicia sexual.

#### **4.5 Hacia una contrapedagogía de la crueldad**

Partir de una praxis feminista requiere reconocer-nos como sujetos sexuados, con un poder acumulado por el rol ocupado, e invita a no reproducir situaciones de subordinación (Korol, 2007). Atendiendo a este recaudo, se pone especial cuidado en el diseño de cada clase para convocar la horizontalidad, el trabajo colectivo y la participación con la libertad

necesaria para discutir con lo abordado y manifestar otras posturas. Sostiene Morgade (2016) que es necesario construir una pedagogía para la justicia que habilite una pluriglosía en la que tengan lugar diferentes voces, como condición para la construcción de la autoridad, y de la equifonía en las relaciones sociales. Muchas veces, la monoglosía de la pedagogía moderna, regula las relaciones entre docentes y estudiantes. En línea con lo planteado, Korol reconoce la centralidad de la dimensión grupal como «una necesidad básica para que los dolores que produce el desaprendizaje de las opresiones, puedan ser compartidos y sostenidos en los colectivos» (2016, p. 22).

Pensar las subjetividades sexualizadas en clave de pedagogía feminista implica reconocer que las instituciones educativas terminan dejando huellas en los cuerpos, marcas de una trayectoria educativa sexista, racista, clasista, cis heteronormada.

Como uno de los contornos epistemológicos de esta pesquisa, se adhiere a una pedagogía que implica -en palabras de Luz Maceira Ochoa- identificar “los recursos materiales, subjetivos y simbólicos que los educandos requieren para transgredir las normas y esquemas que las oprimen, para descautivarse y construir y afirmar su mismidad, por tanto, su punto nodal es la persona y como proceso informativo se interesa tanto por los saberes como por los poderes de ese sujeto” (2008; p. 194). La pedagogía feminista es una pedagogía de la transgresión y la autonomía, del ser lo que quiero ser, de aprender a ser, de inventarse desde la mismidad.

Trabajar en la tarea de educar desde una pedagogía feminista invita partir de los cuerpos (sexualizados, contextualizados) para pronunciar palabras, recuperando el valor de la subjetividad en la creación histórica, y criticando una y otra vez, las certezas del/de los punto/s de partida.

Este posicionamiento pedagógico implica habilitar espacios para la expresión de una pluralidad de voces, la recuperación de la propia experiencia, la interpelación al estudiantado como subjetividades sexuadas y el convite a que puedan revisar sus propias biografías, como también, las proyecciones sobre el futuro ejercicio profesional. Y que esas interpelaciones conmuevan a los equipos docentes.

A su vez, supone “escuchar desde adentro” las (nuestras) propias voces -emociones, sensaciones, percepciones, temores y dudas-, significa poner el acento en el currículo oculto, es decir en todo aquello que las instituciones educativas enseñan pero que no se encuentra explicitado en el currículo prescripto. Ponerse (ponernos) en el centro de la escena pedagógica como subjetividades sexuadas, y desde ese ejercicio, discutir el rol docente en

términos de rupturas con las rutinas de interacción que legitiman -de manera sutil o brutal- las desigualdades entre los géneros e intra-géneros.

Tal como se expresó anteriormente, en las universidades argentinas se han profundizado las investigaciones, se abrieron nuevos espacios de formación como cursos, seminarios, carreras de posgrado que tienen como eje la desnaturalización de las prácticas que atentan contra la conquista de una ciudadanía sexual plena de parte de quienes habitan y son habitadas y habitados por las instituciones. Pero sigue habiendo puntos de fuga, de silenciamientos y de formas de abordaje desde la enseñanza que reproducen matrices de poder sexo genérico heteronormado que obturan/obstruyen el pasaje de lo personal a lo político. Desfasaje entre los argumentos teóricos y las formas didácticas que no siempre favorecen la encarnadura de las desnaturalizaciones culturales en y desde los cuerpos que transitan esos espacios de formación. Y para ello, es inexcusable escuchar las voces de quienes habitan las aulas.

En este sentido, las estrategias utilizadas podrían orientarse a desarmar cierta “solemnidad ritualizada” que suele caracterizar a la universidad para proponer planteamientos metodológicos que sostengan la horizontalidad, la creatividad, el trabajo colectivo y múltiples técnicas dialógicas y participativas. Construir congruencia entre el contenido que forma parte del programa de cátedra y lo que allí sucede a nivel relacional: jugar, preguntar, reírse, modificar el modo de ubicarse en un aula, retomar casos de la vida cotidiana, imaginar modos de intervención en situaciones de vulneración de derechos, analizar con lentes feministas una película, debatir sobre materiales didácticos sexistas y revisar una y otra vez, aún sin manifestarlo explícitamente, la propia historia como subjetividades sexuadas habladas por los campos disciplinares de formación. En este punto, se trae una pregunta que motoriza esta investigación: ¿Cómo es sentido/experimentado que la Biología se hablen de hombres y mujeres definidos desde lo genital asociado a la reproducción humana y se ausente el abordaje de la genitalidad asociada al placer sexual, que el erotismo deconstruye la anatomía, la reinventa desde otras matrices ausentes en el currículo?

Vale traer a colación a Maceira Ochoa (2008) cuando afirma que la pedagogía feminista logra resolver la tensión entre lo individual y la dimensión social, es decir, retomar el proceso formativo y la propia existencia individual, pero también abordar el sistema sociopolítico y las instituciones de referencia, recuperando la centralidad e interacción entre estas dimensiones.

Se necesita abrir el juego a la palabra, desfondar los sentidos e instalar la sospecha sobre que, para qué y cómo damos entrada a los estudios de género, feministas, sexo disidentes en la universidad.

Para ello, es una condición necesaria visibilizar los posicionamientos de estudiantes y docentes, reconocer sentidos y significados cristalizados durante la trayectoria educativa. No significa partir del “qué saben” y “qué temas enseñar”, sino en qué tramas de inteligibilidad están insertos unos y otros actores. No es sólo un ejercicio epistemológico y didáctico pedagógico, es la condición de posibilidad para la deconstrucción.

En docencia, cuando se rutinizan las prácticas, el mayor riesgo es dejar de preguntarse sobre lo obvio, dar por sentado saberes o hacer asociaciones causales asentadas en el conocimiento cotidiano que, muchas veces, se transforman en prejuicios sexistas androcéntricos. Para la construcción de justicia sexual, es imperioso discutir las afirmaciones universales, las respuestas únicas y estáticas y los pre-supuestos que se ponen a jugar en cada escena pedagógica.

A continuación, se presentan algunos trazos para seguir construyendo este argumento discursivo denominado “pedagogía crítico feminista” y las interpelaciones de quienes apuestan a una “pedagogía queer”. En del presente capítulo denominado “Amarres teóricos”, estas ligazones se tornan insumo vital.

Si bien ya fue mencionado, abordar la ESI implica explorar las relaciones entre curiosidad, libertad y sexualidad (Morgade, 2011; Britzman, 2018). La libertad se encuentra en la posibilidad de ejercitar la imaginación, reconocer (nos) con lo que cada quien es y lo que se desea como personas sexuadas. Dice Morgade que “Sin la sexualidad no habría curiosidad alguna, y sin curiosidad el ser humano no sería capaz de aprender” (2011, p. 194). En la misma línea, Guacira Lopes Louro afirma “Já se disse que sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode...contribuir a transformar a educação em um processo mais prazeroso, mas efetivo y mas intenso”. (2004, p. 72).

Recuperando los aportes de Britzman quien a su vez retoma a Eve Sedwick (1993) para proponer que hay que darle lugar a la ignorancia, no como falta de conocimientos, sino como residuo de conocimiento, como un efecto de un modo de conocer (2008, p. 68). Ignorancia desapegada de la carga negativa del normalismo enciclopedista para inaugurar una pedagogía de la ignorancia que deje espacio y oxígeno para la escucha sentida, para las preguntas impertinentes, las temidas, calificadas como impropias o “desubicadas”.

Pedagogía que incomode y exija a la docencia correrse del “saber pipón” que ya sabe las respuestas al formular las preguntas. Tal vez, sea necesario reconocer que es del orden de la imposibilidad saber todas las preguntas para que la curiosidad estalle. Tal vez, el reconocimiento de la ignorancia de la propia docencia sea una condición de posibilidad para el aprendizaje. Se deja este hilo para retomarlo en el capítulo 7.

Retomando nuevamente los aportes de Deborah Britzman (2018), la resistencia al conocimiento, o deseo por la ignorancia, puede operar como una invitación a comprender las condiciones y los límites del conocimiento de cada grupo en sus particularidades. Con la potencia de su voz, Britzman afirma que “Como educadoras interesa descubrir dónde, en qué punto, un texto o una cuestión deja de tener sentido para un grupo de estudiantes; dónde ocurre la ruptura de sentido y sobretodo, como podemos trabajar a través de la resistencia a aprender (2018, p. 69).

Es posible enlazar este argumento a la erotización de los procesos de enseñar y aprender como posibilitador de la educación. Erotización definida como energía y fuerza que motoriza la acción en la vida cotidiana, tanto en la relación personal como en la social. Por último, Britzman afirma que “El erotismo presente en el aula como en otros espacios educativos, se liga tanto a la curiosidad como al deseo de saber (2018, p. 71).

En esta hechura de los trazos para una pedagogía feminista, es ineludible traer las notas de Morgade -a modo de recaudo necesario- cuando plantea que “la “pedagogización” de cualquier contenido tiende a “explicar”, descomponer en fragmentos, nombrar académicamente, normatizar” (2011, p. 195). ¿Será parte del desafío permanente de la ESI en la formación del profesorado?

Mientras la retórica de la violencia de género infiltra los medios de comunicación invitándonos a seguir imaginando el feminismo como un discurso político articulado en torno a la oposición dialéctica entre los hombres (del lado de la dominación) y las mujeres (del lado de las víctimas), el nuevo feminismo que emerge a finales de los años ochenta de la mano de Gayle Rubin, Judith Butler o Teresa de Lauretis, no deja de inventar nuevos imaginarios políticos y de crear estrategias de acción que ponen en cuestión aquello que parece más obvio: que el sujeto político del feminismo sean las mujeres. Es decir, las mujeres entendidas como una realidad biológica predefinida, pero, sobre todo, las mujeres como deben ser, blancas, heterosexuales, sumisas y de clase media. Emergen de este cuestionamiento nuevos feminismos de multitudes, feminismos para los monstruos, proyectos de transformación colectiva para el siglo XXI” (Preciado 2008, p. 235)

Para seguir imaginando una pedagogía crítico-feminista, es ineludible revisar los aportes de esta trama argumentativa autodenominada “pedagogía queer”. En las lecturas a las que se ha accedido desde esta pesquisa, dicha expresión se encuentra en el libro “Um corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer”, escrito por Guacira Lopes Louro y editado en el año 2004. Pero, diversas autorías (Preciado, Britzman, Lauretis, entre otras personas), van elaborando argumentaciones que operan como contornos que delinear la pedagogía queer. Coinciden en poner en cuestionamiento los siguientes “puntos de partida” o verdades heredadas tales como la naturalidad del cuerpo y la estabilidad de las identidades. Anteriormente se planteó que cualquier teoría pedagógica se asienta en una noción de sujeto que ontologiza cuerpos e identidades. En ese sentido, se reconocen intelectuales que discuten con los dispositivos que invisibilizan la construcción de identidades desde el paradigma de la cis heteronorma que posiciona el cuerpo como entidad fija, biológica y natural.

Desde estos aportes, una pedagogía queer es una pedagogía transgresora dispuesta a denunciar la vigencia del contrato heteronormativo, que opera a fuerza de legitimar ciertas identidades, cuerpos y afectos, relegar y marginar otros (Torres, 2012, p. 65).

Tadeu Da Silva plantea que, tanto la teoría queer como el feminismo “efetua uma verdadeira reviravolta epistemológica” (...) Ela nos obriga a considerar o impensável, o que é proibido pensar, em vez de simplesmente considerar o pensável, o que é permitido pensar. O queer se torna assim, uma atitude epistemológica que não se restringe à identidade e ao conhecimento e a identidade de modo geral. Pensar queer significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e da identidade. A epistemologia queer é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa” (2000, p. 107 em Lopes Louro, 2004, p. 48).

¿Cómo articular lo extraño, lo excéntrico con la educación? ¿Cómo una teoría no propositiva puede dialogar con un campo que se define por proyectos y programas, acciones, propósitos y planificación de la acción? ¿Cuál es el margen de la transgresión? Tal vez, empiezan a delinearse los “puntos de fuga”, lo que se reconoce como imposible de ser materializado tal como se piensa, que irremediablemente es del orden de lo no controlable. Y en eso reside su potencialidad disruptiva.

Guacira Lopes Louro (2001, p. 15) se pregunta: “¿Cómo un movimiento que se remite a lo extraño y a lo excéntrico se puede articular con la educación, tradicionalmente el locus de la normalización y del orden?”. Como primera y fundamental consideración, puede decirse

que una pedagogía queer pone de relieve de manera explícita el carácter político de la educación como constitutiva de la producción social de la normalidad.

Asimismo, en relación a lo identitario, una pedagogía y un currículo queer “estarían dirigidos al proceso de producción de las diferencias y trabajarían, centralmente, con la inestabilidad y la precariedad de todas las identidades” (Lopes Louro, 2001, p. 16).

La revuelta epistemológica provocada por la teoría queer rebasa el terreno de la sexualidad, provoca y perturba las formas convenciones de pensar y conocer. Por lo tanto, una pedagogía y un currículo queer tendrían que ser subversivos y provocadores, descentrado de las certezas. Tal vez, ese posicionamiento posibilite que la duda deje de ser un lugar nocivo y peligroso para darle espacio a la creación, de preguntas sin respuestas definitivas para no cercenar las discusiones y habilitar posicionamientos, nuevas categorías y nuevas preguntas sobre las preguntas...



## 5 CAPÍTULO 5. VOCES DEL ESTUDIANTADO

### 5.1 Introducción necesaria

¿Qué se intenta recuperar con esta encuesta? Una aproximación acerca de las mochilas conceptuales que el estudiantado de los profesorados fue construyendo en el nivel inmediato anterior: la educación secundaria. De ningún modo se plantea desde una lógica causa-efecto, ni lo moviliza la intención de generalizar estos datos a otras personas por fuera de la muestra.

Los datos obtenidos invitan a conjeturar qué posicionamientos teóricos se han consolidado sobre y desde la educación sexual transitada en la escuela secundaria sosteniendo la afirmación que hace Lopes Louro (2014) cuando dice que la “escuela produce eso”. Interesa saber qué discursos sobre la sexualidad, los cuerpos, el placer y qué adherencias tienen con la noción de “verdad”. Conocer este “mapa” de posicionamientos del estudiantado puede facilitar el diseño de intervenciones pedagógicas que favorezcan la deconstrucción de las afirmaciones que ubican a este grupo de estudiantes en una trama de inteligibilidad del mundo. No sólo la docencia a cargo necesita saber esos puntos de partida, sino también el estudiantado. Poder mirar-se desde la pregunta, posicionarse, dudar, reconocerse en el “no saber”, como así también en el “no saber qué contestar”, es una invitación a la deconstrucción de los propios saberes (de estudiantes y docentes).

Por lo tanto, los datos que se presentan, si bien son parte de la investigación más amplia, también puede convertirse en un documento de análisis para el estudiantado, un recurso de aula para el abordaje de la ESI.

Plantea Lopes Louro (2014) que las marcas de la escolarización se inscriben en los cuerpos de los sujetos, en sus posicionamientos acerca de sí mismos, sí mismas, la mismidad de las personas que su autoperciben identidades disidentes y el mundo. Van construyendo “mochilas” discursivas a lo largo de sus trayectorias educativas que es necesario recuperar, conocer algo de su contenido para orientar el abordaje epistemológico en una propuesta didáctico-pedagógica que no “sume” contenidos vinculados a la sexualidad, sino que los ponga en reflexividad.

Por la magnitud y densidad de lo planteado, la indagación a partir de una encuesta puede parecer una inconsistencia metodológica. De hecho, lo sería si no se combinara con otras técnicas en el marco del enfoque cualitativo tal como se explicitó en el apartado metodológico.

Cierto es que la aplicación de la encuesta posibilita construir datos para comenzar a armar una cartografía acerca lo abordado sobre sexualidad en el nivel secundario y en la formación superior de quienes, en un futuro próximo, ejercerán la docencia y estarán a cargo de garantizar el acceso a la educación sexual integral.

Con esta encuesta, interesa recuperar algunos decires, posicionamientos y conocimientos sobre aquello que perdura de ese pasaje por bancos escolares, manuales de estudio, silencios y silenciamientos, particularmente en el área de Biología.

## 5.2 Sobre el diseño metodológico

Tal como se mencionó, esta investigación es de carácter cualitativo. Pero, para el abordaje del estudiantado, se realiza una combinación con la perspectiva cuantitativa. El universo de estudio para este momento del diseño (asociado a uno de los objetivos de la pesquisa) está constituido por estudiantes de los profesorados de Biología universitario y superior no universitario que se dictan en la ciudad de Santa Fe.

Los datos presentados en este apartado fueron producidos a través de la aplicación de una encuesta a estudiantes de los profesorados mencionados. Plantea Sautú que “La metodología cuantitativa es la adecuada cuando el propósito es describir la distribución de rasgos, opiniones, conductas de una población...medir la incidencia de un suceso, establecer las condiciones de su ocurrencia...” (2015, p. 73). A través de inferencias descriptivas sobre la base de información empírica, el objetivo que moviliza esta decisión es reconocer, desde la mirada del estudiantado, algunos trazos sobre sus experiencias en relación a la implementación de la educación sexual tanto en su tránsito por la educación secundaria como en el nivel superior universitario y no universitario. Gestar un mapa descriptivo y orientador de lo que, en esta tesis, se denomina “**mochilas esieras**”, es decir, ese conjunto de conocimientos, opiniones que se fueron conformando en experiencias individuales y colectivas en un tiempo mucho más extenso e intenso como lo es una trayectoria educativa. El mapa que se intenta armar, al mismo tiempo rebasa e incluye la trayectoria educativa. Pero, en el necesario recorte de este objeto de estudio, interesa recuperar los lugares curriculares y temas sobre educación sexual que se constituyen en marcas, huellas que pueden ser leídas en clave de enfoques que persisten, categorías teóricas que resisten y vacíos que marcan costuras abiertas en esa metáfora de las mochilas esieras.

Los datos cuantitativos construidos en esta investigación deben leerse como inferencias descriptivas, un estado de situación posible en un tiempo-espacio aplicable a la muestra de estudiantes. No es intención establecer causas que expliquen estas inferencias

porque, entre otras posibles argumentaciones vinculadas al propio fenómeno en estudio, es inconsistente con el tipo de análisis de datos (estadística descriptiva), el tipo de muestreo (no-probabilístico casual) en clara afectación a la validez de las conclusiones, según los parámetros del enfoque cuantitativo. Aclaraciones necesarias que operan como recaudos epistemológicos y metodológicos, tanto para quien investiga como para quienes lean esta tesis. A continuación, se explicitan los detalles de cada una de las decisiones metodológicas.

Al momento de definir el cuestionario, se tomó la decisión de realizar entrevistas exploratorias semiestructuradas a tres estudiantes (dos mujeres cis y un varón cis) del Profesorado de Biología que habían cursado y aprobado el Seminario “La ESI interpelando las ciencias y las políticas públicas” durante el 2018. Se analizaron utilizando herramientas cualitativas lo que permitió usarse como insumo para la decisión de los indicadores y, sobre todo, las frases que se incluyeron. Algunos aportes de las dos estudiantes cis y el estudiante cis que accedieron a entrevistas al comenzar el armado del corpus empírico, se incorporan en un apartado del presente capítulo.

Se construyó un cuestionario que constó de preguntas cerradas de opción múltiple y excluyentes, dos preguntas abiertas y afirmaciones sobre las cuales, quienes respondieron, tuvieron que posicionarse. Se organizó en baterías de preguntas que indagaron sobre los siguientes ejes:

1. Datos biográficos (edad y género autopercebido).
2. Datos de la trayectoria nivel secundario (año de finalización; terminalidad; tipo de gestión (estatal o privada<sup>9</sup>); localidad donde finalizó la escuela secundaria; en el caso de haber abordado educación sexual, en qué espacios curriculares y qué temas; temas de ESI que le hubiese gustado abordar y porqué (en este caso, a partir de preguntas abiertas).
3. Datos de la trayectoria en educación superior (año de ingreso; cantidad de materias aprobadas; en el caso de haber abordado educación sexual en qué materias y qué temas<sup>10</sup>).
4. Preguntas generales (conocimiento sobre normativas relacionadas con ESI y posicionamiento sobre diversos temas; participación en diversas organizaciones de la sociedad civil).

---

<sup>9</sup> Se toma esta denominación de la Ley N° 26150 y de la Ley N° 26206.

<sup>10</sup> Es necesario aclarar que, si bien “tema” y “contenido” tienen diferentes significados en el campo de la didáctica, en el cuestionario se optó por utilizar el primero para facilitar la comunicabilidad de la pregunta.

En el bloque 4 se resolvió presentar afirmaciones sobre las cuales se tenían que posicionar a partir de las siguientes opciones de respuesta: “verdadera”, “falsa”, “no lo sé”. Este tipo de resolución tiene ventajas y desventajas al momento de incluirlas en un cuestionario. La desventaja más importante se define por los supuestos ontológicos y epistemológicos en que se sostiene: las taxonomías son cerradas, clasificatorias y muestran una idea sobre la verdad que denota la herencia positivista del enfoque cuantitativo. Como ventaja, este tipo de propuestas, posibilita indagar sobre temas de mayor complejidad, que salen del observable, procurando recuperar la opinión (Sautú, 2015) o posicionamiento evitando el sesgo en la pregunta. Padua (1979, p. 110) propone este tipo de resolución, entre otros, para indagar precisamente sobre conocimientos. Además, este tipo de estructura en un cuestionario suele interpelar con mayor potencialidad, apelando a la empatía con el tema y asegurando respuestas no inducidas (abona a la validez de contenido según Cea D’Ancona, 1999).

Finalizado el cuestionario, se testeó con tres estudiantes de carreras de nivel superior para chequear la claridad y el orden de las preguntas, como así también, la comunicabilidad de las afirmaciones. Se hicieron los ajustes correspondientes y se cerró el cuestionario en quince ítems para ser autoadministrado por cada participante.

Respecto de las decisiones muestrales, se realizó una muestra no probabilística de tipo casual (Padua, 1979) que se define como sumatoria de casos apelando a la predisposición de las unidades de análisis, siendo la participación voluntaria y anónima. El universo de estudio lo constituye el estudiantado del Profesorado de Biología del Instituto Superior del Profesorado N° 8 “Almirante G. Brown” (ISP N° 8) y del profesorado de Biología de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Litoral<sup>11</sup> (FHUC). La planificación inicial indicaba que se aplicara en noviembre 2019 en el ISP N° 8 y en abril 2020 en la FHUC. La pandemia COVID 19, el ASPO y DISPO, cambiaron los planes. Entre el desconcierto general, los inesperados y rotundos cambios en la enseñanza, obligaron a un aplazamiento en la aplicación de la encuesta en esta última institución. Al respecto, se describe el procedimiento que se planificó y desarrolló para cada institución.

En el caso del ISP N° 8, se asistió a la institución durante tres jornadas en la semana de cierre del segundo cuatrimestre 2019. Se solicitaba autorización a la docencia a cargo y se aplicaba entre la totalidad del estudiantado presente en cursos de 1er. a 3er. año. Se descartó

---

<sup>11</sup> En esta institución, la encuesta se aplicó en cátedras que corresponden a diferentes años del Plan de Estudio. En algunos casos, las materias son comunes al profesorado de Biología a y la licenciatura en Biodiversidad.

4to. año porque tienen el Seminario Educación Sexual Integral como espacio curricular obligatorio. Es necesario aclarar que se solicitaba colaboración pero se aclaraba que, quien no quisiera contestar la encuesta, no tenía obligación de hacerlo como tampoco dar explicaciones. Una vez contestada, cada estudiante depositaba el formulario en un único sobre para garantizar que no se pudiera identificar autoría. No solamente respondieron todas las personas presentes, sino que al salir del aula, manifestaron sobre la necesidad y el deseo de seguir trabajando estos temas al año siguiente. En esta institución respondieron 38 estudiantes. A partir de ahora, se denominará “Sub Muestra 1” (n=38).

En el caso de la FHUC, la encuesta se llevó a cabo al comenzar el primer cuatrimestre del 2021. Elaborado el estupor del 2020 y ante la decisión de Rectorado de la UNL de sostener la virtualidad al menos hasta julio con probabilidad que llegue a diciembre del 2021, se decidió cambiar el formato de cuestionario. Se lo transformó a un formulario autoadministrado de Google Forms, respetando el orden y el contenido de las preguntas para que puedan ser comparables con la primera institución.

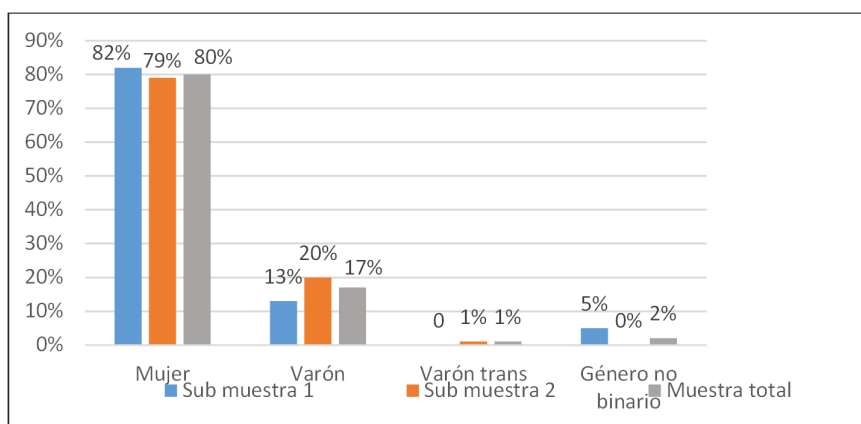
Según Cea D’Ancona (1999), las encuestas por correo deben ser breves, se pierde la certeza sobre la identidad de la persona que responde y, además, tiene un bajo porcentaje de respondientes. En este caso, los canales de llegada al estudiantado fueron las y los docentes entrevistados. Excepto una cátedra que expuso los argumentos por los cuales consideraron que no correspondía compartir el cuestionario, el resto de la docencia entrevistada, envió el enlace al Google Forms a través de los canales de comunicación y espacios virtuales de enseñanza a cada uno de sus grupos. Se aclaró que, en el caso que alguien recibiera el enlace desde más de una cátedra, respondiera sólo una vez. En el término de una semana, respondieron 81 estudiantes del profesorado de Biología de la FHUC, a partir de ahora, se denominará “Sub Muestra 2” (n=81).

En el análisis de datos, cuando se haga referencia a la sumatoria de ambas submuestras, se denominará “Muestra” y está conformada por 119 estudiantes (n=119) que conforman la totalidad de personas encuestadas para esta pesquisa.

### 5.3 Datos biográficos de la muestra de estudiantes

La muestra total está constituida por 119 estudiantes. Según el género autopercibido (Figura 1<sup>12</sup>) está compuesta por 80% de mujeres, 17% de varones, 5% de personas autopercibidas como no binarias y el 1% como varón trans.

**Figura 1 Género de las Personas Encuestadas (n=119)**



Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

Entre los antecedentes empíricos se reconocen investigaciones cuantitativas que indagán sobre recortes asociados a sexualidad, se observa que se mide identidad de género desde un enfoque dicotómico binario que se materializa en “hombre y/o varón-mujer” (Moral de la Rubia y Ortega Rubí, 2008; Useche, Quiceno, Mendoza y Triana, R., 2014; Saeteros Hernández, R.; Pérez Piñero, J. y Sanabria Ramos, G., 2013). Hasta el momento, no se han encontrado investigaciones cuantitativas sobre sexualidad -desde el enfoque de la ESI-, formación docente –en Biología- y estudiantes de dicha carrera, que permita comparar las categorías construidas para operacionalizar “identidad autopercibida”.

Respecto del alto porcentaje de mujeres cis en la composición genérica de ambos profesados se puede asociar a la noción de feminización de la docencia (Yannoulas, 1996 y 2005; Morgade, 1987). El aumento de varones cis (siete puntos de diferencia) en la FHUC respecto del IS N° 8, invita a reflexionar sobre la posibilidad de dedicarse a la investigación (ya sea en Biología como en Biodiversidad) en el caso de la primera

<sup>12</sup> Para citar los gráficos, se siguieron las normas APA versión 7 desde la siguiente autoría: Sánchez, C. (29 de enero de 2020). Figuras. Normas APA (7ma edición). <https://normas-apa.org/estructura/figuras/> por ello se denominan “Figuras”. Es necesario aclarar que no coinciden todos los criterios formales de APA con la herramienta de word para el armado de títulos e índice de gráficos/figuras. Se decidió hacer una combinatoria entre lo posible y las regulaciones de APA 7.

institución, lo cual puede constituirse en un motivo posible que opere en la decisión al momento de elegir dónde estudiar.

Retomando lo comentado en cuanto a que, hasta el momento, no se encontraron investigaciones empíricas que incluyeran la medición del género autopercebido, haber ofrecido las diferentes categorías de respuesta por fuera de la lógica binaria dicotómica cis heteronormada, posiciona en el reconocimiento de las mismas. Que el estudiantado, haya “hablado” sobre su autopercepción es, a criterio de quien escribe, un indicador de las conquistas en términos de derechos sexuales. Es dable decir que también generó resonancias entre la docencia que, primeramente fue entrevistada y luego, colaboró en el envío del cuestionario. Mientras se escribía este informe, algunas y algunos docentes se contactaron para solicitar ayuda sobre “cómo nombrar” las identidades genéricas porque (sic) “ya no podían seguir hablando de mujer y varón ante procesos biológicos diferenciados en los cuerpos humanos”.

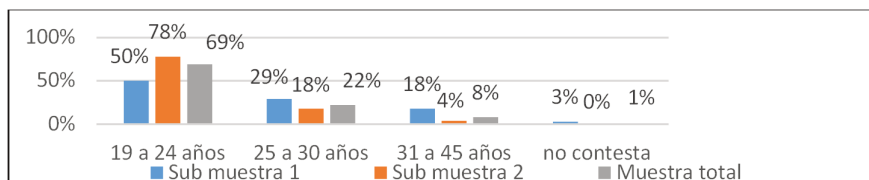
Al momento de aplicar la encuesta en la FHUC, la docencia que colaboró planteó dudas, interrogantes respecto de los sentidos identitarios que expresa cada una de las condiciones sexo-genérica. Se registraron mensajes por wsp y mail que denotaban un interés por conocer sobre ello, formarse y actualizarse puesto que escuchaban sobre el tema pero, en algunos casos, manifestaron no saber cómo interpretarlo.

Respecto de las edades del estudiantado de la muestra, están comprendidas entre los 19 a 45 años. El 69% de la muestra (n=119) se concentra en el intervalo de 19 a 24 años, el 22% en el intervalo siguiente (25 a 30 años) y el 8% de la muestra se ubica entre los 31 y 45 años. Sumando los dos primeros intervalos, el 91% del estudiantado de la muestra se concentra en edades asociadas a lo “esperable” en términos de cierta coincidencia entre lo etario y la duración de la carrera.

En el Figura 2 se puede observar que hay marcadas diferencias entre las dos Sub muestras. Las proporciones según las edades cambian sensiblemente entre las Sub muestras 1 y 2. En el caso del IS N° 8, la población muestreada se distribuye entre los tres intervalos, o sea, el 50% tienen entre 19 y 24 años, el 29% entre 25 y 30 y el 18% entre 31 y 45 años. Al sumar los dos primeros intervalos, suma 79% del estudiantado de la sub muestra 1 contra el 96% de la Sub muestra 2. Estos datos invitan a preguntarse sobre los motivos que operan estas diferencias a modo de conjeturas pero, hay que reconocer que no fueron indagados. Se podría pensar en la accesibilidad en términos de carga y ubicación de los horarios de cursado, propuestas de plan de estudio, hasta la

ubicación de la institución, entre muchos otros factores que permitan responder a la pregunta “¿qué moviliza a personas de 25 años o más a elegir una u otra institución para estudiar el profesorado de Biología en la ciudad de Santa Fe? Preguntas que desbordan los objetivos de la presente pesquisa.



**Figura 2 Edad de las Personas Encuestadas por Intervalo (n=119)**

Fuente: base de datos propia (2019-2021)

La información sobre la edad del estudiantado que participó en la muestra permite ubicarlo, casi en su totalidad, como estudiantes de educación secundaria en plena vigencia de la Ley N° 26206 de Educación Nacional y la Ley N° 26150 de Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. La primera, reconoce en su articulado el derecho a la ESI (art. 11) mientras que la segunda, marca el inicio del Programa ESI Nación. En el caso de la Provincia de Santa Fe, se conforma el equipo interdisciplinario de ESI en el año 2008, comenzando con capacitaciones a docentes en servicio desde el año 2009<sup>13</sup>. Las personas encuestadas egresaron de escuelas secundarias del territorio provincial, excepto un caso en la Sub muestra 1 y trece en la Sub muestra 2, que cursaron en otras provincias.

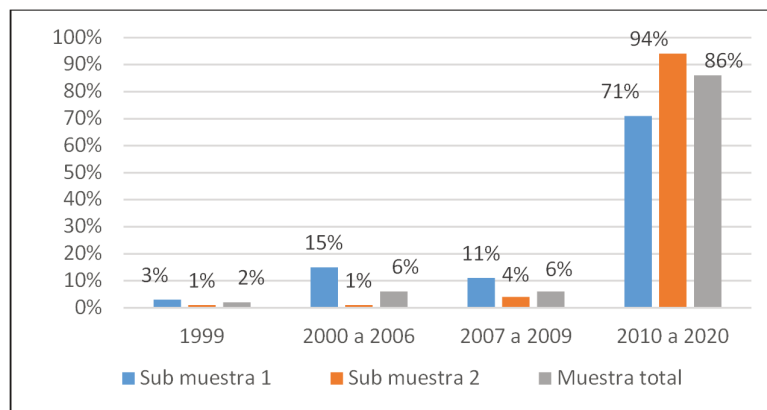
Atendiendo a estas especificaciones, se puede suponer que, a partir del año 2010, se sumaron experiencias pedagógicas de ESI en las escuelas secundarias de forma sistemática. Vale aclarar que se reconocen experiencias de abordaje de ESI, al menos en las escuelas secundarias, mucho antes de la aprobación de la ley 26150. Pero, a partir del año 2006, gana legalidad y posiciona a los estados provinciales, nacional y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, como responsables de garantizar la ESI puesto que la define como un derecho humano del estudiantado (Morgade, 2011 y 2016; Faur, 2007).

Se midió el indicador “año de egreso de la escuela secundaria” (Figura N° 3) que contribuye a la contextualización de las trayectorias académicas del estudiantado que constituye la muestra. Al aglutinar los datos en intervalos y haciendo el corte en el 2010 hasta el último año de egreso posible (2020), se reconoce que el 86% de la muestra total, terminó el nivel secundario durante ese período. La diferencia en los porcentajes entre las sub muestra 1 (71%) y la Sub muestra 2 (94%), se relacionan con las edades de las

<sup>13</sup> La autora de esta tesis fue una de las dos profesoras que iniciaron el equipo Programa Provincial “De Esi se habla” en agosto 2008, se invita a la lectura del documento sobre la Memoria de dicha política pública en el siguiente enlace: <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/wp-content/uploads/2.-De-ESI-se-habla-en-Santa-Fe-una-construcci%C3%B3n-colectiva.pdf>

personas que respondieron el cuestionario. A mayor edad, hace más tiempo que egresaron de la escuela secundaria.

**Figura 3 Año de Egreso de la Escuela Secundaria Orientada (n=119)**



Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

Por los datos expuestos, se puede afirmar que el 86% de las personas de esta muestra de estudiantes, transitó la educación secundaria estando vigente la Ley N° 26206 de Educación Nacional y la Ley N° 26150 de Creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

#### **5.4 Sobre las mochilas que trae el estudiantado de los profesorados de Biología. La escuela secundaria: un viaje que deja huellas**

*“Diferenças, distinções, desigualdades...A escola entende de disso. Na verdade a escola produz isso”.* Guacira Lopes Louro (2014, p. 61)

##### **5.4.1 Sobre la escuela secundaria**

Al referir a las “mochilas que trae el estudiantado de los profesorados de Biología” se refiere al recorte del universo. Porque la experiencia, vivencia vinculada a la ESI no se agota en el pasaje por cierto espacio curricular ni siquiera por la trayectoria en la escuela secundaria. Se indaga sobre fragmentos, piezas de la historia de formación que se ubican en el nivel inmediato anterior sin desconocer que, en esa formación, operan otras instituciones sociales tales como la escuela primaria, la familia, los medios de comunicación, los pares entre otros.

Se comentó anteriormente que la mayor parte de la muestra de estudiantes egresó de escuelas secundarias de Santa Fe, provincia en la que se reconoce una política pública de

formación en servicio sobre ESI desde el año 2009, enmarcada en ley nacional desde el año 2006. Estos datos contextuales se traen a colación para dejar la inquietud sobre el tiempo y esfuerzos que se requieren para transformar las decisiones y acciones que sustentan la enseñanza, y aunque ocurran, qué pasa con los aprendizajes del estudiantado que transita esas aulas. La fuerza normalizadora del currículo que se transmite en las instituciones se aprende y se asume, plantea Amparo Moreno (2006). Por su parte, Pierre Bourdieu (2000) afirma que la relación de dominación entre los sexos está fundamentada en la escuela y el Estado, puesto que son los lugares de elaboración e imposición de los principios de dominación a través de formas no explícitas o más ocultas. Estas dos citas invitan a reflexionar que al trabajar en “núcleos duros” de la cultura, de las instituciones y el Estado, estos procesos, no ser interpretados en términos de causalidad y mucho menos, linealidad. Este recaudo vale para todas las inferencias que se expresan en este capítulo.

Moreno (2006) propone un necesario “ejercicio de desaprendizaje” de la noción de humano que se asume en el currículo de los distintos niveles del sistema escolar. Tarea que llevará mucho más tiempo que lo que indica la ley 26150/2006. Las leyes apuran procesos que llevarían mucho más tiempo si no estuvieran. Pero los cambios no se decretan ni se sancionan, no son inmediatos como tampoco, universales.

Dicho esto, la pregunta es, ¿qué muestran los datos cuantitativos que se expondrán en este capítulo? Se limitan a reconocer algunos trazos de las mochilas esieras del estudiantado de los profesados de biología, en clave histórica, nunca acabada y que, sobre todo, sea una invitación a dinamitar las ideas (más o menos cristalizadas) que la docencia y la gestión de las instituciones tienen sobre dichas mochilas. Se retomará esta idea a lo largo del análisis.

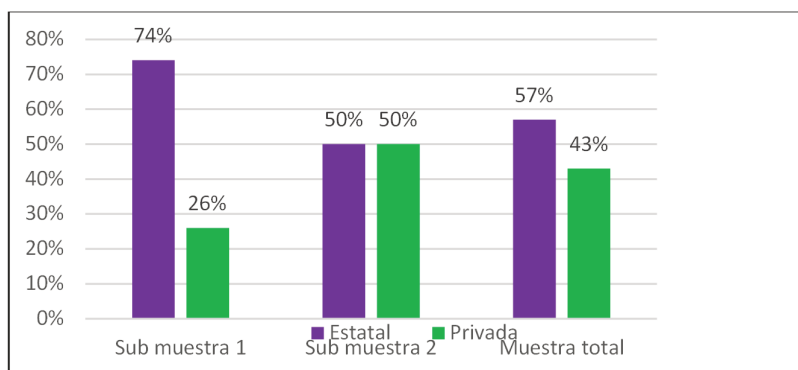
En la formación docente en el nivel superior, se trabaja con una población de estudiantes que atravesaron trece años de escolaridad, en un sistema educativo caracterizado por la heterogeneidad en tipo de gestión (estatal/privada confesional o no), enfoques teóricos, adhesiones religiosas, ubicación geopolítica, posicionamiento ideológico de parte de la docencia con la que interactuaron. Si en esa multiplicidad de experiencias educativas se instalara la pregunta “qué es sexualidad” o “qué se entiende por educación sexual”, seguramente las respuestas van a tener matrices comunes y componentes diferenciados según el contexto de producción de esas trayectorias.

Esta afirmación “obvia” o “sencilla”, retomando la invitación de Souza Santos (2009), sobre los consabidos “saberes previos” del estudiantado, suele caer en el olvido

cuando de ESI se trata. Suponer que el estudiantado del profesorado de Biología comparte posicionamientos sobre la sexualidad es tan desacertado como creer que no saben nada sobre el tema, o que lo “saben todo”.

Se define la sexualidad como un territorio de lucha por los significados (Foucault, 2007) que regulan las relaciones sociales y acumulan poder. Estas luchas también se trasladan a las discusiones y prácticas curriculares. En ese sentido, en la pesquisa no se pierde de vista si la escuela secundaria de procedencia es de gestión estatal o privada confesional/laica. Por lo dicho, se midieron los siguientes indicadores: tipo de gestión de la escuela de la que egresó, en el caso de haber abordado educación sexual, en qué espacios curriculares y temas abordados.

Ante la pregunta sobre el tipo de escuela de la cual egresó, se reconoce que el 57% de la muestra (n=119) lo hizo de escuelas secundarias de gestión pública, mientras que el 43% lo hizo de escuelas privadas (Figura 4). Al comparar la composición de este dato para cada sub muestra, se observa una diferencia sustantiva entre las carreras según la institución de pertenencia. En la Sub muestra 1, el 74% egresó de escuelas públicas contra un 50 % en la Sub muestra 2. Una conclusión posible es que, el estudiantado universitario muestreado, tiene mayor matrícula proveniente de escuelas de gestión privada que entre el estudiantado del profesorado del nivel superior no universitario. A pesar que, como plantea Torrado (2006), el nivel educativo es un indicador para medir clase social, como así también la disponibilidad económica para pagar por el servicio de educación, no es parte del objetivo de esta pesquisa describir el nivel socioeconómico de referencia. Este indicador se incluyó para observar un posible trazo de las mochilas que trae el estudiantado, sobre todo respecto de la proveniencia o no de escuelas confesionales.

**Figura 4 Tipo de Escuela de la que Egresó (n=119)**

Fuente: base de datos propia (2019-2021)

#### 5.4.2 Análisis según tipo de gestión estatal o privada

Tal como se anunció en la introducción, de ninguna manera se pretende generar relaciones causales; la intención es describir regularidades y diferencias ante la variable tipo de gestión de la escuela secundaria. Por ello, en esta apartado, el análisis se realizará comparando las dos Sub muestras por separado para que, si cada institución educativa desea tomarlo, que vuele en múltiples direcciones.

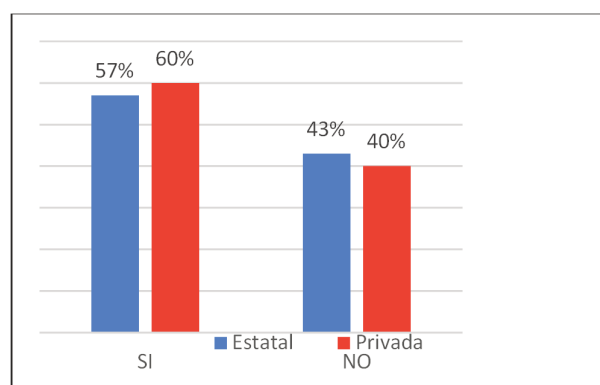
La polisemia del concepto “educación sexual”, desde las reglas y procedimientos del enfoque cuantitativo, representa un potencial atentado a la confiabilidad de las preguntas. Se decidió incluirla y asociarla a las preguntas sobre materias y temas abordados para hacer inferencias y reconstruir los posibles significados que circulan. Fue una decisión de la investigadora preguntar por “educación sexual” y no “educación sexual integral” para ampliar el abanico de definiciones posibles.

Al preguntar si habían abordado temas de educación sexual en la secundaria, el 57% de la Sub muestra 1 contestó afirmativamente, mientras que el 43% restante manifiesta no haberlo hecho. Este último porcentaje es más que preocupante en términos de garantía de derecho a la ESI (Ley N° 26150) y denota una desigual distribución de saberes lo que atenta contra lo que Connel (2006) denomina “justicia curricular”. Es necesario aclarar que afirmar no haber abordado ESI en las materias, es un convite para hacer al menos dos conjeturas. Una de ellas, y a partir del planteo de Graciela Morgade (2011), no tener educación sexual, es un tipo de educación sexual, la impronta que genera es tan invisible como poderosa. En la misma sintonía Torres (2013) parte de la convicción de que siempre se imparte alguna forma

de educación sexual que, en el currículum oculto o de manera explícita, buscando preservar la integridad del contrato heteronormativo.

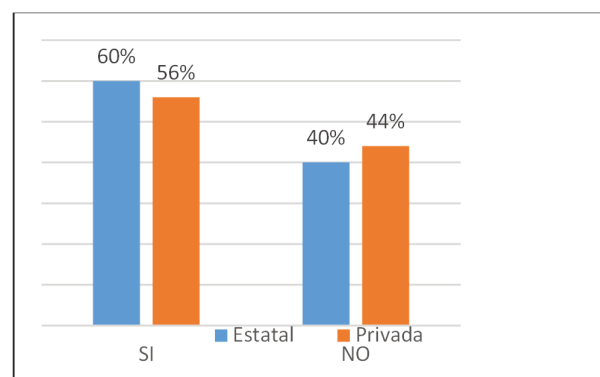
Otra posible presunción se asocia a los diferentes sentidos y significados asignados al concepto de educación sexual. La síntesis de los datos (Figura 5) muestra que, para esta Sub muestra 1, el 57% de estudiantes provenientes de escuelas secundarias de gestión pública, abordaron educación sexual, contra el 60% de quienes provienen de aquellas de gestión privada.

**Figura 5 Estudiantes que Abordaron ESI en Escuela Secundaria. Gestión Estatal y Privada. Sub muestra 1 (n=38)**



Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

**Figura 6 Estudiantes que Abordaron ESI en Escuela Secundaria. Gestión Pública y Privada. Sub muestra 2 (n=81)**



Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

En ambos casos, más de la mitad de la población muestreada manifiesta haber tenido educación sexual en escuelas públicas tanto el 57% de la Sub muestra 1 (Figura 5) y el 60% de la Sub muestra 2 (Figura 6). Valores similares se observan entre quienes terminaron en

escuelas privadas: expresan haber tenido educación sexual el 60% de la Sub muestra 1 (Figura 5) y el 56% de la Sub muestra 2 (Figura 6).

Dato alentador pero no suficiente ante la garantía de derechos sexuales del estudiantado del nivel secundario. Para la vida de una persona, no es lo mismo haber transitado por la ESI en el sistema educativo a transitar el sistema educativo desde la ausencia de ESI y la presencia de educación sexual (biologicista/moralista/ heteronormada/etc.). Según Torres, “la enseñanza y aprendizaje de la educación sexual debe ser parte de la ampliación de los derechos referidos al género y la sexualidad” (2013, p. 51). Para Mattio, la educación sexual desarrolla “la agencia crítica de los niños, niñas y adolescentes, la gestión creativa y emancipadora de su “propia” identidad, de su “propia” corporalidad y de su “propia” manera de vivir los afectos. Puede pensarse la educación sexual como la elaboración de una *ética de la singularidad*” (2013, p. 10).

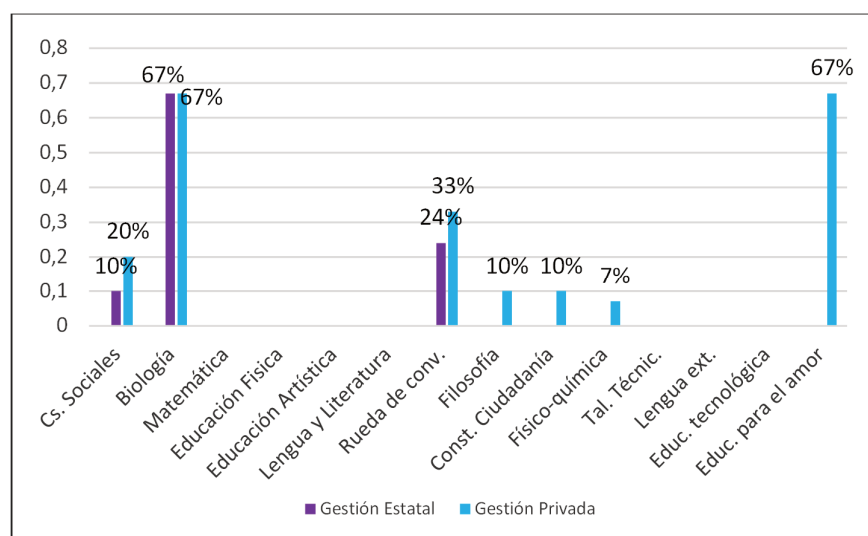
Las personas que manifestaron haber abordado educación sexual, luego se le preguntaba en qué espacios curriculares. Se presentaron categorías para cubrir el espectro de espacios curriculares analizando el Diseño Curricular vigente para la Escuela Secundaria Orientada de la provincia de Santa Fe. Si bien, en algunos casos, se aglutinan varias disciplinas, en el caso de Biología se dejó como una categoría separada del resto. Esta decisión se asienta en el recorte del objeto de estudio, como así también, en antecedentes empíricos (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2012). En este sentido, Del Cerro y Busca (2017) observan que la biología y espacios curriculares afines se reconocen como “el” espacio curricular privilegiado para la enseñanza de la educación sexual. Esta afirmación se asienta en el reconocimiento del paradigma biomédico que sostiene un enfoque que tuvo y tiene vigencia en el sistema educativo argentino. Más adelante se retomará esta afirmación con otros indicadores medidos en la encuesta.

En este caso, interesa el análisis diferenciado según escuelas estatales y privadas, no solamente por los enfoques que pueden operar con mayor intensidad en unas y otras, sino también porque las escuelas privadas católicas tienen en su currículo la materia denominada “Educación para el amor” en la cual concentran el abordaje de educación sexual. Si bien, sobrepasa a esta investigación, el arzobispado de la provincia de Santa Fe confeccionó bibliografía específica para ese espacio desde el nivel primario hasta el secundario (Esquivel, 2013).

En la Figura 7 se puede observar que, en esta Sub Muestra 1, el espacio de Biología, para ambos tipos de gestión, es la materia en la que ha predominado el abordaje de la

Educación sexual con el 67% de las respuestas. Con el mismo porcentaje (67%), le sigue la materia “Educación para el amor” en las escuelas de gestión privada y, en tercer lugar, “Ruedas de convivencia” (24% escuelas públicas y 33% en escuelas privadas). En cuarto lugar, se ubican las Ciencias Sociales (20% en escuelas de gestión privada y 10% en escuelas públicas), seguida por Filosofía (10%), Construcción de ciudadanía (10%) y Físico-Química (7%) en las de gestión privada.

**Figura 7 Espacios Curriculares en los cuales Abordaron ESI. Comparación Gestión Estatal/Privada. Sub muestra 1 (n=38)**



Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

Esta descripción de la distribución de los datos comparados entre ambos tipos de escuelas, invitan a pensar posibles inferencias. La primera, que Biología sigue ostentando el lugar de abordaje de temas de educación sexual, tal como se comentara anteriormente. Este dato se vinculará más adelante con los temas que se abordan para conjeturar sobre el enfoque que predomina.

Respecto de la materia “Educación para el amor”, forma parte de la grilla curricular obligatoria en escuelas confesionales católicas. No es de extrañar que el porcentaje obtenido puesto que, al analizar la base de datos, coincide con el estudiantado proveniente de dichas instituciones educativas. Lo preocupante es la posible consolidación del enfoque moralista (Esquivel, 2013) en el que se sostiene la selección y abordaje de contenidos.

De ser así, la justicia curricular que se mencionara anteriormente, respecto de la distribución democrática del conocimiento en el sistema educativo, no estaría garantizándose



en este tipo de escuelas. El estudiantado que las transita, va “cargando” la mochila con prejuicios, mandatos estereotipados y conceptos que no sólo no tienen asidero científico, también legitiman el paradigma androcéntrico, sexista, cis heteronormado, invisibilizando las múltiples formas de sometimiento y dominación interseccionadas. O sea, no solo no cumple con la ley 26150 sino que vulnera los derechos del estudiantado en acceder a conocimientos científicamente validados por la comunidad científica, libre de prejuicios y estereotipos de género.

Plantea Raewyn Connel que la justicia curricular se construye a partir de fortalecer los principios que la sostienen. Uno de ellos es que el currículo sea abordado desde las perspectivas de los “menos favorecidos” en términos de clase, género, racial, étnico, disidencias sexuales, etc. Requiere de un “proyecto contrahegemónico” (2006, p. 2) como propuesta curricular. En este punto, es dable aclarar que, el contundente aporte de Connel, también es necesario para revisitar el currículo de las escuelas estatales.

En cuanto al espacio de “Rueda de convivencia” surge en el año 2009 como un Programa (resolución 1290) que se materializó en espacio-tiempo periódico en las jornadas escolares. En las mismas, se reúnen al estudiantado para generar relaciones “Enmarcadas en la horizontalidad y legalidad, buscando mejorar la coexistencia en el aula a través del diálogo” (2012)<sup>14</sup>. En la modificación del plan de estudio 2014, Rueda de convivencia, se incorpora como espacio obligatorio en el Diseño Curricular de la Escuela de la Escuela Secundaria Orientada (ESO) en la provincia de Santa Fe. En dicho documento, se lo define como un ámbito que tiende a promover la autoestima y las posibilidades de accionar de parte de la adolescencia desde la reflexión y el diálogo. Durante los años 2013 a 2015, el programa “De ESI se Habla” llevó a cabo formaciones específicas para la docencia a cargo de estos espacios con miras a potenciar la incorporación de la ESI en el nivel. Se tornan espacios propicios para la circulación de la palabra, la escucha atenta, amorosa, para construir “equifonía” (Santa Cruz, 1992) ante el silenciamiento de las infancias y la sordera del mundo adulto ante los decires de las infancias. El abordaje de la prevención de abuso sexual infantil, la visibilización del homolesbotransodio, la prevención de la violencia contra las mujeres, derechos reproductivos, entre otros, fueron y son temas que suelen abordarse en estos espacios. Dicho esto, que este espacio ocupe el segundo lugar como materia donde se aborda educación sexual, tal vez pueda ser leído como un indicador de los cambios que pueden gestar

---

<sup>14</sup> Extraído del siguiente enlace: [https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias\\_educ?nodo=146392](https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/noticias_educ?nodo=146392)

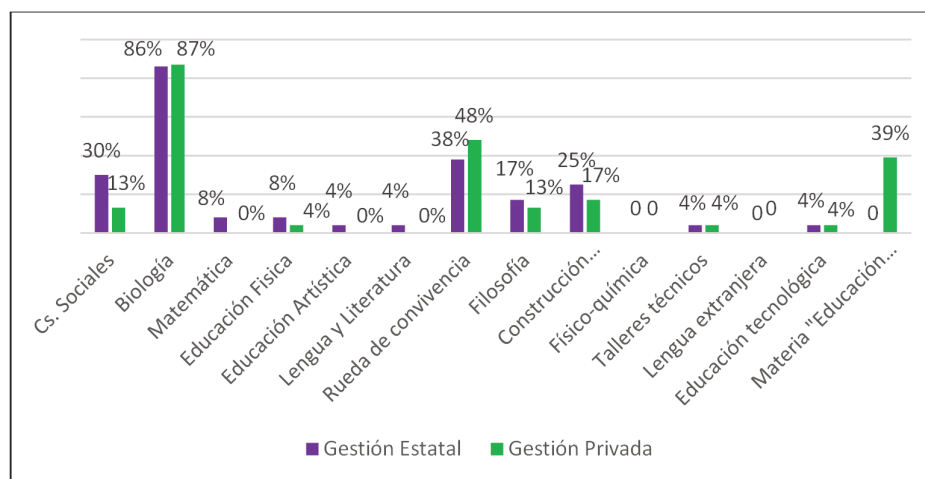
las políticas públicas integrales sostenidas en el tiempo. Aunque esta conjetura escapa al recorte de esta tesis, se deja como posible mojón para pensar las recomendaciones para que la ESI transite la formación superior universitaria y no universitaria.

En la Sub muestra 2, al preguntar sobre materias en las que abordaron educación sexual, se vuelve a encontrar la Biología en primer lugar (Figura 8) tanto para escuelas estatales (86%) como de gestión privada (87%), seguida por Ruedas de convivencia con el 38% y 48% respectivamente. En el caso de escuelas secundarias privadas, el 39% de las personas respondieron que abordaron educación sexual. Es necesario recordar que, parte de las personas que respondieron, asistieron a escuelas privadas no confesionales. En esta Sub muestra 2, no sólo se reconocen otros espacios sino también el aumento de porcentajes respecto de la Sub muestra 1. De este modo, se puede leer en la Figura 8 que, quienes transitaban por escuelas públicas, reconocen haber abordado temas de sexualidad en Ciencias Sociales (30%), Construcción de Ciudadanía 25%, Filosofía (17%), Educación Física (8%), Educación Artística, Lengua y Literatura, Educación Tecnológica y Talleres Técnicos con el 4% para cada una de las materias. En el caso de quienes finalizaron sus estudios en escuelas privadas, manifiestan haber tenido sexualidad en Construcción de Ciudadanía (17%), Filosofía (13), Educación Física, Talleres Técnicos y Educación Tecnológica con el 4% cada uno de los espacios mencionados.

Estos datos, invitan a conjeturar sobre una posible diversificación del abordaje de la educación sexual –que se acerca a lo que se define como ESI- y si bien sería muy osado definirlo como transversalización, al menos, una presencia en otros espacios curriculares que discute con la hegemonía de la Biología, mostrando que la ESI la contiene pero no la define. De este modo, diferentes autorías aportan para pensar la transversalidad de la ESI en todos los espacios curriculares tanto de nivel secundario (Argiróforo y Scalona, 2016; Gonzalez del Cerro y Busca, 2017; Baez, Malizia y Melo, 2017; Zattara, S., 2018, entre otras personas) como en el nivel superior (Fernandez, A et al, 2001, Rodriguez Martinez et al, 2006; Elizalde, Felitti y Queirolo, 2009; Morgade, 2021; Pagura, 2018, 2021 y 2022, Siderac, S., 2018).

También es necesario aclarar que al ser más numerosa, esta Sub muestra denota mayores diferencias respecto de la implementación de la ESI signada por la heterogeneidad en el mapa de la provincia de Santa Fe. Si bien, en el cuestionario se preguntó acerca de la localidad en la que se ubica la escuela secundaria de la cual egresó, este indicador no fue presentado en este informe final.

**Figura 8 Espacios Curriculares en los cuales Abordaron ESI. Comparación Gestión Estatal/Privada. Sub muestra 2 (n=81)**

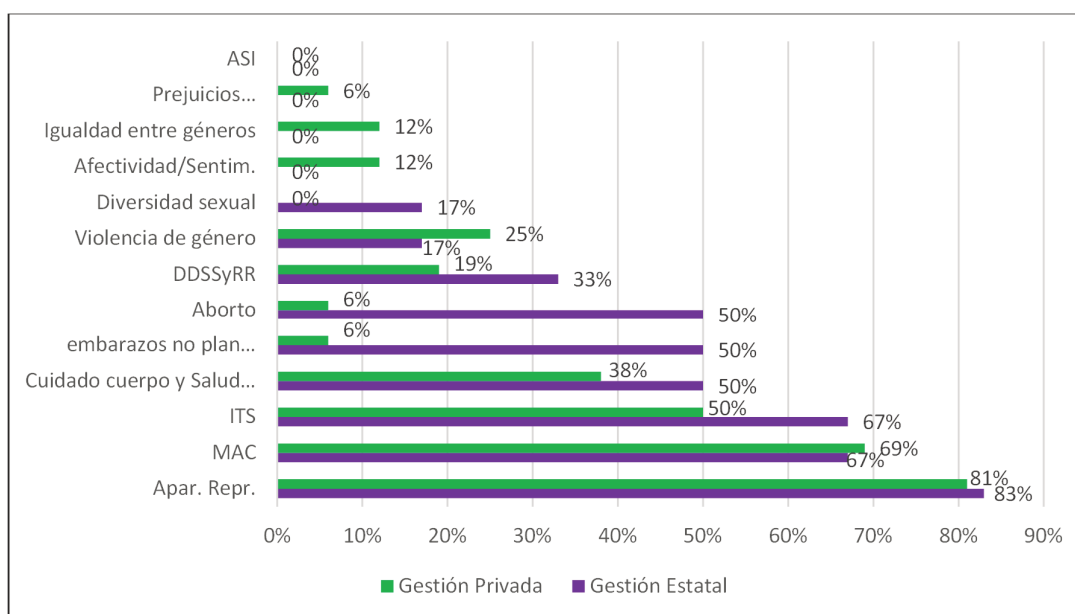


Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

Los datos presentados invitan a instalar preguntas sobre las “mochilas” del estudiantado del Profesorado de Biología acerca de la posible vigencia de una noción de sexualidad asociada a la dimensión biológica combinada, en algunos casos, con un abordaje moralista sobre la misma. La persistencia y combinación de lo que Morgade llama “modelos de educación sexual” (2011) puede reconocerse a partir de los indicadores “tipo de materia” y “temas abordados”. Por ello, se incluyó la pregunta acerca de los temas que abordaron tanto en escuelas públicas y de gestión privada en la Sub muestra 1 (Figura 9). Como se puede leer en dicha Figura, que el tema “aparato reproductor” se lo señaló como el más abordado (81 % escuelas públicas y 83% en escuelas privadas). Le siguen los temas “métodos anticonceptivos” (MAC) con el 69% y el 67% respectivamente; luego, “infecciones de transmisión sexual” (ITS) con el 50% en las escuelas públicas y 67% en las privadas. En cuarto lugar, el tema “cuidado del cuerpo y la salud” fue seleccionado por el 38% de quienes egresaron de escuelas públicas y el 50% de privadas, aunque bien podría aludir a los tres primeros temas. No deja de ser significativo que, quienes egresaron de las escuelas privadas, el 50% de la Sub muestra 2 manifiesta haber abordado los temas de aborto y embarazos no planificados contra un 6% de quienes lo hicieron de escuelas públicas. Al ser uno de los temas de los lineamientos curriculares de la ESI (2008), es necesario hacer una pregunta que no podrá responderse con esta pesquisa: ¿desde qué sentidos epistemológicos, éticos y políticos se aborda el aborto, o se deja en el silenciamiento en las escuelas secundarias?

Volviendo a la Figura 9, las personas encuestadas manifiestan haber abordado otros temas tales como: derechos sexuales y reproductivos (19% estudiantes que egresaron de secundarias públicas y 33% de escuelas privadas); violencia de género (25% y 17% respectivamente); diversidad sexual (0% y 17%), afectividad y sentimientos (12% y 0%); igualdad entre géneros (12% y 0%) y prejuicios (6% y 0%). En esta Sub muestra 2 ninguna persona que contestó la encuesta abordó abuso sexual infantil (ASI), lo cual no deja de ser más que preocupante.

**Figura 9 Temas que Abordaron en la Escuela Secundaria. Comparación Gestión Estatal/Privada. Sub Muestra 1 (n=38)**



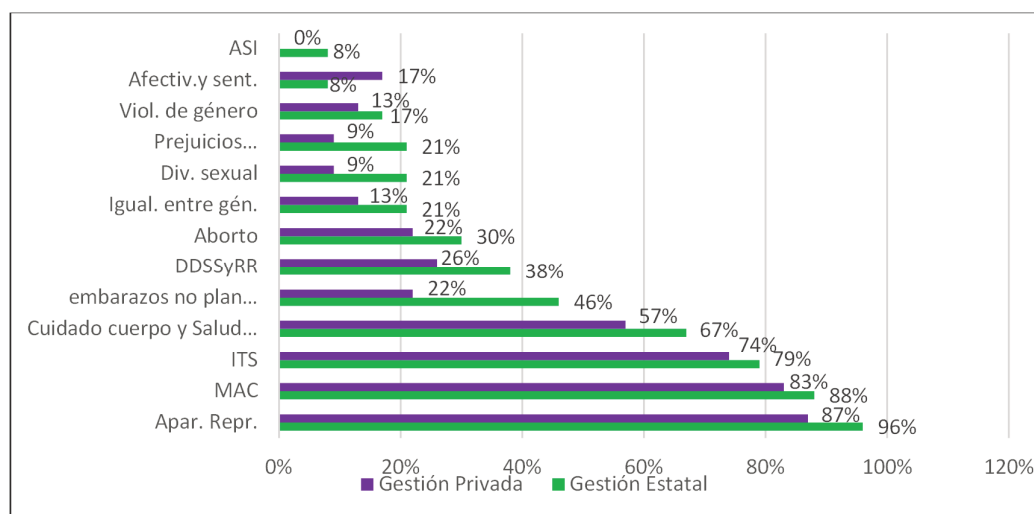
Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

La Figura 10 muestra los temas de sexualidad que, según el estudiantado encuestado de la FHUC, fueron abordados durante su pasaje por la escuela secundaria.

Al ponderar los temas seleccionados, si bien aumentan las proporciones para cada uno, no varía el orden respecto de la Sub muestra 1, tanto para quienes egresaron de escuelas públicas como privadas. Entre los temas más abordados se reconocen: aparato reproductor (96% y 87%), métodos anticonceptivos/MAC (88% y 83%), infecciones de transmisión sexual/ITS (79% y 74%) y cuidado del cuerpo y la salud (67% y 57% respectivamente). Como se puede observar, la Sub muestra 2 replica los temas y orden en términos proporcionales que la Sub muestra 1.

Luego, le siguen los siguientes temas como los que reconocen como aquellos abordados en educación sexual durante la escuela secundaria: embarazo no planificado (22% y 46% en escuelas privadas); derechos sexuales y derechos reproductivos (26% y 38%); aborto (22% y 30%); igualdad entre los géneros (13% y 21%); diversidad sexual (9% y 21%); Prejuicios y estereotipos de género (8% y 21%); violencia de género (13% y 17%); afectividad y sentimientos (17% y 8%) y, por último, abuso sexual infantil (0% y 8%).

**Figura 10 Temas que Abordaron en la Escuela Secundaria. Comparación Gestión Estatal/Privada. Sub Muestra 2 (n=81)**



Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

En la Sub muestra 2 se puede apreciar que, en el caso de algunos temas, hay una mayor proporción de estudiantes de escuelas secundarias de gestión privada, que manifiestan haberlos abordado. Precisamente, son temas que desborda lo biológico y convoca a otro posicionamiento sobre educación sexual.

El Informe de Unesco (2018) reconoce que la adolescencia que asiste a la escuela secundaria transita múltiples espacios formales y no formales. Por lo tanto, el abordaje de temas vinculados a educación sexual, no siempre se genera en el marco de la escuela secundaria. Atendiendo a esta evidencia, en el presente cuestionario se incluyó una pregunta sobre la participación en los espacios de la sociedad civil en la actualidad. Desde la medición temporal, no sería pertinente, asociarlo a la escuela secundaria

### 5.4.3 Mochilas “esieras” de la secundaria

Retomando a Lopes Louro (2014), las marcas de escolarización se construyen desde múltiples y discretos mecanismos, siendo parte de ellos lo que entra en el currículo prescripto, el currículo en acción, el currículo oculto, como también el currículo nulo.

Lo dicho, y como parte de la cartografía que se intenta construir, el estudiantado del profesorado de Biología muestreado, probablemente sostiene una noción de sexualidad acotada a la genitalidad, a la “función” reproductiva asociada a un paradigma de la prevención y regulaciones provenientes de la moral religiosa. Esta afirmación posibilita observar algunas huellas en sus trayectorias educativas, aunque no se podría asegurar que actualmente estén posicionados/as en el mismo lugar. ¿Qué impronta tendrán esas “marcas de escolarización” en su formación cuando ejerzan como docentes de Biología? No se sabe. Precisamente por eso, hace falta investigarlo.

Primer argumento discursivo para poner en deconstrucción en la formación de docentes: el concepto de sexualidad y de educación sexual integral que traen como parte de las “mochilas esieras”. Mochilas discursivas más o menos cristalizadas, permeables o solidificadas, en las cuales se conjugan lo personal con lo social.

Los estudios de género, en sus distintas vertientes, discuten con los determinismos biológicos sobre el sexo, la sexualidad, el cuerpo. En este sentido, Donna Haraway (1995) plantea la necesidad de politizar la historia de la naturaleza humana y la lectura “natural” sobre el sexo afirmando que son efectos de negociación permanente entre lo humano y lo animal, entre cuerpo y máquina. Asociada a esta perspectiva, Gayle Rubin (1989) denuncia cómo la medicina organiza el deseo, los modos de excitación, las prácticas sexuales “normales” entre otras prácticas heterosexistas y androcéntricas.

En esta línea argumentativa, Bernstein (1990, p. 35) plantea que los enfoques hegemónicos en cada disciplina se procesan en varios niveles de reconceptualización, siendo el conocimiento enseñado una construcción formalizada diferente a lo producido al interior de las ciencias y las comunidades científicas, constituyéndose estas últimas en los escenarios de lucha, con reglas de inclusión y exclusión donde se decide el qué y cómo se investiga. Qué se enseña de lo que se investiga es una decisión que toman los equipos profesionales técnicos-políticos de cada área de política curricular central o de conformación de plan de estudio.

Por último, qué se enseña en cada institución, carrera y aula es otro nivel de decisión, en el cual los miedos, las expectativas y los saberes docentes tienen una incidencia mayor.

En síntesis, los enfoques hegemónicos en cada disciplina y decisiones curriculares se procesan y se conjugan con los intereses y actores sociales que influyen en los circuitos de producción, financiamiento, transmisión, circulación y evaluación de los contenidos. (González Del Cerro y Busca, 2017, p. 65).

Plantea Graciela Morgade que, en las investigaciones sobre lo que se ha abordado en sexualidad en el sistema educativo, “existe una distancia entre la transmisión de la información y su apropiación transformativa por parte de las/os jóvenes y adultas/os” (2011, p. 16). Dicho esto, estas “mochilas esieras” tratan de mapas de conocimientos y opiniones del estudiantado que participó de la muestra, nunca definitivos, siempre inquietos y cambiantes.

#### **5.4.4 Yo quiero mi ESI: decires del estudiantado**

Para finalizar la batería de preguntas sobre la trayectoria en la escuela secundaria, se dejaron dos preguntas abiertas: “Si pudieras regresar atrás y pedirle a la escuela que aborde educación sexual, ¿qué temas les pedirías? ¿Por qué?”

Es más que interesante recuperar estas voces para visualizar los “agujeros” de la mochila esiera, lo cual no deja de ser parte y contenido de la misma.

Al categorizar los aportes que hicieron casi la totalidad de la muestra, se aglutinaron en diferentes tópicos: valor de la ESI para su vida personal, valor de la ESI para la vida social/tejido social, temas de ESI que hubiesen/siguen necesitando, la docencia y la escuela secundaria en el abordaje de la ESI.

##### **5.4.4.1 Valor de la ESI para su vida personal**

*“Porque los alumnos (sic) tienen el derecho a saber”.  
Estudiante de la muestra*

El estudiantado fundamenta acerca del porqué es necesario garantizar la ESI en la escuela secundaria a partir de argumentos que invitan a conjeturar que, esas mochilas esieras, se cargan de posicionamientos que tal vez, es el mayor logro de la implementación de la ESI en las escuelas. Refieren a que es necesario tener “información para la toma de decisiones personales”, a partir de “información correcta”, oportuna y “necesaria” para la etapa de la adolescencia, que operen como herramientas para saber qué hacer antes la toma de decisiones o también, situaciones de vulneración de derechos. Estos decires no difieren de lo que plantea la Ley 26150 y los lineamientos curriculares 2008 en cuanto a que estos contenidos requieren ser abordados desde aportes científicos, libres de prejuicios y mitos. Los decires del

estudiantado de la muestra no sólo dan cuenta de sus necesidades y deseos, también, dejan el convite servido para elucubrar interpretaciones sobre las implicancias subjetivas al no haber accedido a la ESI en la escuela secundaria. Algunas citas textuales:

“Porque durante la secundaria no estaba informada y creo que como muchas hemos sufrido violencia sexual, sin darnos cuenta, por ejemplo”.

“Porque abordan temas que me hicieron falta”.

“Para decidir, estar preparada para evitar situaciones de vulneración de derechos (embarazos, ASI, discriminación)”.

“Porque aún hoy tengo dudas sobre mi sexualidad, aunque no es un tema que me afecte en mi día a día, solamente me genera dudas cada tanto”.

“Porque tuve problemas en la realidad y ahí me di cuenta que no fui enseñada (sic)”.

“Porque ayudan a tu formación como persona libre para elegir y expresarte”.

“También hay que hacer énfasis en que no está bien que la persona con la que estés haga algo sin tu consentimiento, ya sea porque estés borrach@ (sic.), que le hayas dicho NO o que estés llorando”. (el @ fue usado por la persona encuestada)

“Saber cuáles son nuestras opciones frente a, por ejemplo, un embarazo no deseado”.

“También es importante poder distinguir situaciones violentas en las relaciones tanto para poder salir uno mismo de ese lugar (cuando es posible), como brindar acompañamiento a las personas que están pasando por esa situación”.

“Son temas importantes ya que saca los prejuicios de las personas sobre la sexualidad y porque te informa”.

“Porque son los temas que más me hicieron falta, al menos en mis años de secundaria, y si bien es un tema que se habla en casi todos lados, pocas veces se tocan con seriedad y veracidad”.

“Porque hacen al respeto por la diversidad y nos ayuda a entendernos, cuidarnos y prevenir”.

#### 5.4.4.2 Valor de la ESI para la vida social/tejido social

*“Porque considero que la desinformación es una desigualdad sociocultural y económica, cosa que no considero deba seguir normalizándose”.  
Estudiante de la muestra.*



La ESI no se limita a la formación individual, sino a la personal, que es político. En este sentido, la ESI se gesta en espacios colectivos, discute, transforma la vida en sociedad y moviliza la trama de relaciones sexo-genéricas. Este salto cualitativo que visualizan las personas jóvenes es una marca distintiva de la ESI en la educación formal. Habría que preguntarse si la docencia lo tiene tan claro al verlo como una oportunidad histórica para visibilizar, incomodar, fisurar los hilos de una trama de dominación y sometimiento de los cuerpos generizados.

En las respuestas un importante número de estudiantes refirieron a que la ESI aporta a la “concientización de la sociedad”. Algunos decires:

“Son elementales para la construcción de una sociedad inclusiva y de respeto al otro”.

“Para evitar las discriminaciones y fobias de las diferentes identidades y géneros”.

“Son clave para una buena calidad de vida”.

“Porque considero que la desinformación es una desigualdad sociocultural y económica, cosa que no considero deba seguir normalizándose (...) También hacen a la construcción/deconstrucción de ciertos “pilares tradicionales” de la sociedad que pasan del boca a boca y, habitualmente, sin fundamentos”.

“Se necesitan acciones que promuevan cambios para poder vivir en una sociedad basada en el respeto y libertad (...) Enseñaría mucho a los varones”.

“Porque creo que si desarrolláramos estas temáticas luego de la secundaria seríamos personas más comprensivas”.

“Todavía hay discriminación por la orientación sexual que uno elige o con el género con el cual uno se siente identificado”.

Nuevamente, este reconocimiento del impacto de la ESI en la trama social se interpreta como un gran legado a las nuevas generaciones que visualizan la posibilidad de provocar cambios sobre situaciones que siguen vulnerando derechos, sancionando la ruptura de fronteras (Lopes Louro, 2014; Sabsay, 2011) y, que siguen siendo guardianes/ vigilantes de parámetros regidos por el cis heterosexismo (Curiel, 2013) y la violencia como dispositivo de control las personas feminizadas (Segato, 2018). Dice una estudiante: “Estamos en un momento que depende de nosotros y de las generaciones futuras cambiar esos pensamientos y que haya igualdad y mayor respeto”. No es un trazo menor el posicionamiento como sujetos

generizados y como colectivo generacional ante el cambio. La ESI no puede pensarse sin las personas jóvenes como protagonistas, no como objetos de la enseñanza sino como artífices de esas decisiones, desde experiencias pedagógicas situadas, cuestión que se retoma más adelante.

Para cerrar, es necesario retomar el epígrafe de este apartado cuando, le estudiante deja plasmada su lectura muy cercana a la noción de integralidad, universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos. La justicia sexual y social invita a una lectura interseccional de las desigualdades, de las múltiples formas de sometimiento y dominación en una sociedad de “ganadores y perdedores”, diría Celia Amorós Puente (2008). El epígrafe de una estudiante de biología puede leerse como una gran fisura de los núcleos duros del paradigma dominante. Y las grietas cambian la configuración de cualquier paisaje...

#### **5.4.4.3 Temas de ESI que hubiesen (¿siguen?) necesitando**

*“Todo lo necesario que deberíamos saber”.  
Estudiante de la muestra*

La mayoría de las respuestas obtenidas hacen hincapié en la necesidad de abordar temas que constituyen el espectro de la ESI pero que no son estrictamente biológicos. Dice una estudiante cis de la muestra: “Es entendible y necesario que se enseñe sobre la parte biológica y anatómica de la sexualidad, pero también es sumamente importante que se desprenda un poco más de eso y se hable más sobre derecho, diversidad y situaciones sociales respecto de lo sexual”. Muchas de las respuestas giran en esta idea lo que hace suponer que, en sus trayectorias educativas secundarias, la educación sexual corrió por los contornos de la disciplina Biología tanto en temáticas como en enfoques. También, invita a preguntarse sobre la posibilidad que en el estudiantado respondiente esté alojando otra noción de educación sexualidad que se acerca a la ESI. Estas suposiciones, se asientan en las siguientes expresiones de las estudiantes, los estudiantes y estudiantes que se autoperciben disidentes ante la pregunta “Si pudieras volver atrás en el tiempo y pedirle a la escuela secundaria que aborde temas de ESI, ¿Cuáles serían?”:

“Que hablen de relaciones sexuales entre el mismo sexo también, no sólo relaciones heterosexuales”.

“Que tomen los temas que son “tabú”.

“Sentimientos respecto de nuestra sexualidad; “patriarcado”; “temas más actuales”.

“De todo, desde modos de protección físicos y psicoemocionales, pasando por orientaciones sexuales (me describo como asexual hace poco solo porque obtuve información mediante internet y agrupaciones sexuales) incluso acerca de la deconstrucción del romanticismo y seguridad, por ejemplo, cómo reconocer una relación toxica o manipuladora”.

“Identidad de género y sexual, igualdad, vulnerabilidad de los derechos, estereotipos, diversidad de familias, feminismo, machismo, entre otros”.

Este tópico en particular tiene muchas aristas que amerita seguir reflexionando, como también, invita a nuevas preguntas para seguir construyendo la ESI en cualquiera de los niveles del sistema educativo.

Una de las cuestiones a seguir reflexionando tiene que ver con el diálogo entre categorías teóricas y el universo simbólico de las nuevas generaciones. Fueron al menos cinco personas que pidieron que la ESI ofrezca herramientas para reconocer y “salir” de “relaciones tóxicas entre varones y mujeres”. ¿Qué sentidos contiene el adjetivo “tóxico” cuando se usa para definir el vínculo de pareja heterosexual? ¿Es parangonable con “relación violenta” y/o “violencia de género”? La ESI requiere generar esos puentes culturales, generacionales, etarios para seguir siendo interpelante, generar escozor y la incomodidad necesaria para preguntarse sobre el mundo. Por ello, el concepto de saberes situados que se desarrolla desde la epistemología y metodología feminista tiene mucho para abordar en ese sentido.

Como síntesis, vale reconocer que entre los temas más reclamados se reconocen: abordaje desde enfoque de género, violencia contra las mujeres y abuso sexual infantil. Los mencionados fueron los temas más recurrentes que le hubiesen pedido a la escuela secundaria. Aquí también se deja la inquietud sobre qué ocurrió en la formación durante el pasaje por la escuela secundaria de parte del estudiantado de la muestra puesto que, en diciembre 2015 se sanciona la Ley 27234 que crea la Jornada “Educar en la igualdad”. En dicha normativa se regula que, al menos una vez al año, las instituciones educativas de todos los niveles tiene que abordar violencia contra las mujeres. En la provincia de Santa Fe, se comienza a implementar como propuesta universal en el año 2016. No se puede asegurar –y no hay mediciones al respecto- si las aproximadamente 700 escuelas secundarias lo abordaron y pudieron sostener durante estos años. A partir de los decires del estudiantado muestreado, tal vez sí se pueda conjeturar que no fue suficiente.

Algunas pocas personas dijeron que no le pedirían “nada” y “ningún tema”. En dos casos hicieron referencia a la educación sexual de la siguiente manera: “No sabría qué temas. Sí que no deben mezclar la maldad con la educación sexual” (estudiante mujer egresada de escuela confesional); “...que saquen el tema del aborto y demás; déjenlo de vincular con la ESI que no le llenen la cabeza” (estudiante mujer egresada de escuela pública).

En este tópico se reconocieron muchas respuestas que manifestaron lo siguiente: que la escuela secundaria tenía que abordar “todo lo que se menciona en la pregunta 9” del cuestionario. Ese listado de temas, si bien no era exhaustivo, incluye contenidos asociados al campo de la biología, lo cual permite hipotetizar que tampoco fueron trabajados en sus trayectorias educativas. Puede ser coincidente con los guarismos presentados anteriormente sobre las personas que manifestaron no haber abordado educación sexual en su paso por la escuela secundaria (Figura 6).

A pesar de los datos plasmados en las Figuras 9 y 10, en muchas respuestas se reconoce la necesidad de profundizar los temas vinculados al conocimiento del propio cuerpo, prevención de ITS y MAC. En varias intervenciones se observa en el reclamo sobre prevención de ITS no sólo desde la heterosexualidad, sino también en relaciones homosexuales: “Que hablen de relaciones sexuales entre el mismo sexo también...” escribe una estudiante. “Porque creo que nos dieron muchísima y valiosa información sobre cómo funciona nuestro sistema y cómo prevenir embarazos e infecciones de transmisión sexual pero nada más que eso”; “Porque la educación sexual se enfoca más en el sexo penetrativo/coito en parejas heterosexuales (homosexuales, a veces), pero no en la parte emocional...nadie habla de eso en la escuela”.

Por último, interesa retomar el epígrafe de este apartado: “Todo lo necesario que deberíamos saber”. Es tan potente como peligroso si no se pone en reflexividad. La seducción de la frase está en este reconocimiento de la necesidad de disponer de herramientas, habilidades, conocimientos para la toma de decisiones que pueden ser muchas, diferentes y permanentes. Pero, también acarrea el peligro de dejar abierta la puerta a un posible “deber ser”: ¿quién define lo que el estudiantado necesita saber? La docencia, las instituciones ¿se preguntan sobre las diferencias entre un posicionamiento ético de uno moral? ¿Una ESI del cuidado o de la singularidad? (Mattio, 2013).

La frase también invita a preguntarse sobre la mirada del estudiantado: ¿desde dónde, qué posicionamientos, sentires, gestan la idea de “lo que falta”? Nuevamente, se presenta como una gran caja de Pandora, sobre todo en el escenario actual que hay múltiples espacios

en los que se transitan experiencias vitales sobre sexualidad, estudios de género y feminismos, las agendas mediáticas, las iglesias, la marea verde, militancia partidaria, la asamblea de la NUM...

#### 5.4.4.4 La docencia y la escuela secundaria en el abordaje de la ESI

*“Elegí estos temas porque creo que si no es en la escuela, en otro ámbito no se habla”.  
Estudiante de la muestra*

La ESI es la oportunidad histórica que la docencia tiene legalizada y legitimidad socialmente. El estudiantado de la muestra reconoce en la docencia un sujeto con palabra autorizada, que tiene valor y, por lo tanto, poder. En el artículo 1, la ley N° 26150 establece la ESI como un derecho del estudiantado de todos los niveles del sistema educativo. Y en el artículo 9 regula que queda a cargo de las escuelas informar a las familias reconociendo “el derecho a estar informados”. A partir de estos escuetos artículos se deja asentado que el Estado, a partir del sistema educativo, está en condiciones de garantizar el acceso a la ESI en paridad. Cuestión que, tal vez, no pueden garantizar todas las familias del universo total de estudiantes puesto que la ESI se define por enfoques epistemológicos que no necesariamente tienen que conocer quienes están en la responsabilidad de crianza. Dejar librado la educación sexual a las familias, puede generar situaciones de injusticia en el acceso a conocimientos científicamente validados. Respecto de sus percepciones sobre lo que ocurre en las familias, el estudiantado manifiesta:

“Porque son temas de los que no se hablan habitualmente en los hogares”.

“Porque en la familia no se habla”.

“A la mayoría de los padres les da cosa hablar del tema”.

“Porque son los conocimientos básicos que deberían saber todos los chicas/as y capaz que en sus casas no se hablan de ese tema o se informan mal por otras personas no capacitadas”.

El mismo estudiantado muestreado se posiciona sobre el lugar de la docencia en el abordaje de la ESI:

“Creo que de estos temas se habla mucho pero la mayoría no estamos debidamente informados, y para poder debatir y entender se necesita que se proporcione información correcta (...) Y creo que estar explicado por un docente otorga mayor “validez” (sic) ante quien aprende”.

“Me parece que los docentes tienen más capacidad para tratarlos e incluso servir como respaldo emocional, psicológico o de contención en caso que se vislumbren parte de ellos dentro de la familia”.

Por último, como para comparar con el análisis presentado en el apartado anterior, un estudiante varón cis escribe: “Porque en mi escuela, si bien tuvimos **“educación para el amor”**, muchos de los temas eran tabú, además de que creo que entre los jóvenes hay mucha desinformación con respecto a eso”. Esta última frase deja planteada la necesidad de revisar las políticas públicas en educación, particularmente asociadas a la ESI y el monitoreo en clave de garantía de derechos del estudiantado en las escuelas de gestión oficial y privadas.

#### **5.4.4.5 Aportes para pensar las estrategias de enseñanza de la ESI**

Si bien fueron pocos los aportes en este tópico, son importantes para visitar permanentemente las estrategias de enseñanza de contenidos de ESI, no sólo en el nivel secundario. Una estudiante mujer cis dice: “creo que de estos temas se habla mucho pero la mayoría no estamos debidamente informados, y para poder debatir y entender se necesita que se hablen”. Interesa destacar los verbos debatir, entender y hablar que se encuentran en la cita. Tal vez, podría formar parte un decálogo necesario para la pedagogización de la ESI. Este aporte es sustantivo para dismantelar la educación bancaria que sigue transitando las aulas de escuelas y universidades. No hay posibilidad de ESI si no hay debate, intercambio y posturas encontradas. De hecho, hay que provocar esas escenas como estrategia para evitar la cristalización y la comodidad excesiva que no moviliza nada de lo aprendido en la cultura, que no provoca la pregunta sobre la división sexual del poder en la genitalidad como en la vida social, política, económica y cultural. La siguiente cita, aunque posiblemente se posicione en una definición biologicista de la sexualidad, invita a reflexionar sobre lo que se espera que provoque la ESI: “Sobre todo, teniendo en cuenta que hoy en día es muchísima la información que se encuentra libremente y no toda es correcta, estaría bueno que las escuelas orienten más sobre eso y enseñen a diferir entre verdades y mitos en el ámbito social sexual”.

Por último, el aporte de una estudiante, invita a sospechar la persistencia de ciertas prácticas áulicas cuando se trata de sexualidad: convocar a un o una profesional de la salud para que aborde el tema en una visita. En palabras de la estudiante:

“...me hubiera gustado que el anticonceptivo oral no se presente como la única opción “realmente” efectiva...hace 5 años que los tomo...y después de escuchar

tantas opiniones diferentes sobre cómo afecta a mi salud, quisiera saber sobre otros métodos...De todos modos, quien lo presentó así fue un médico (externo al colegio) y me sucede de manera recurrente con otros médicos ginecólogos”.

De la interpretación de este aporte se dependen algunas posibles conjeturas. Una de ellas es que la propuesta de “la visita de profesionales” sin un objetivo amarrado a un proyecto integral de ESI en lo institucional y curricular, tiene escaso impacto en la formación de herramientas para la toma de decisiones de parte del estudiantado. Por otro lado, deja al descubierto que, las y los profesionales de la salud, no garantizan un abordaje integral de la ESI. Por otro lado, y esto vale tanto para la docencia como para las personas profesionales que visitan las instituciones, es necesario tener en claro que la responsabilidad es vincular al estudiantado con conocimientos que le permita ejercer sus derechos sexuales en plenitud. Sesgar el abordaje de un tema desde la propia convicción, cercena la libertad de elegir, en este caso, el método anticonceptivo.

La educación sexual integral (ESI) invita a desafiar los dispositivos pedagógicos y didácticos bancarios y/o pseudo críticos cualquiera sea el nivel del sistema educativo. Convocar una escena pedagógica desde “la convicción de que para la institución educativa es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad en lo que respecta al dominio del conocimiento desde el análisis de la propia experiencia” (Tejero Conti, 2015, p. 111).

## **5.5 Trayectoria educativa en el nivel superior**

### **5.5.1 Características de las muestras de las dos carreras**

En este apartado, se hace foco en datos sobre la trayectoria educativa en el nivel superior universitario y no universitario. Se toma la decisión de trabajar las sub muestras por separado puesto que, tanto los planes de estudio como las culturas institucionales, son diferentes. Se mantiene el orden de abordaje de las Sub muestras tal como viene aconteciendo desde el inicio de este capítulo: primeramente, se presenta la Sub muestra 1 (IS N° 8) y a continuación, la Sub muestra 2 (FHUC).

En el caso de la Sub muestra 1 (Tabla 1), el 55% de las personas que respondieron ingresaron al profesorado en el año 2019, el 34% en el 2018 y el 11% en el 2017 y años anteriores. Por lo tanto, el 89% de la Sub muestra 1 habían cursado entre uno y tres años del profesorado enmarcado en el Plan de estudio 2015. Se recuerda que solamente se encuestaron

a este grupo de estudiantes ya que en cuarto año, el diseño curricular, contempla un seminario obligatorio denominado Educación Sexual Integral.

**Tabla 1 Año de ingreso al Profesorado de Biología. Sub Muestra 1 (n=38)**

		Porcentaje
	3	8%
2017	1	3%
2018	13	34%
2019	21	55%
Total	38	100%

Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

Al consultar sobre la cantidad de materias aprobadas, como indicador de grado de avance en la carrera, en la Tabla 2 se visualiza que el 50% tiene hasta 6 materias aprobadas, el 23% entre 7 y 11, el 3% 15 materias y el 21%, ninguna asignatura acreditada. Si se suman los intervalos con materias aprobadas, se observa que el 76% de las personas muestreadas, denotan una trayectoria académica sostenida. Si se cruza con año de ingreso, también podría afirmarse en carácter de conjetura, que tiene un ritmo cercano a lo establecido en el plan de estudios.

**Tabla 2 Cantidad de Materias. Sub Muestra 1 (n=38)**

Ninguna	21%
1 a 6	50%
7 a 11	23%
15	3%
no contesta	3%

Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

La pregunta anterior interesa para contextualizar el siguiente interrogante de la encuesta: “En la carrera ¿qué temas de educación sexual abordaste? Tanto el tiempo de cursado, como haber aprobado materias, posiciona al estudiantado de la muestra en un conocimiento de mayor intensidad respecto de la propuesta de enseñanza. En la Figura 11 se puede apreciar que el 82% de las personas encuestadas dicen no haber abordado educación sexual en la formación superior, versus el 10% que sí lo hicieron y un 8% que no



respondieron. Estos datos invitan a conjeturar que, a pesar de tener una materia obligatoria en 3er. año del diseño curricular, no es garantía que la ESI transite en todo el recorrido de formación.

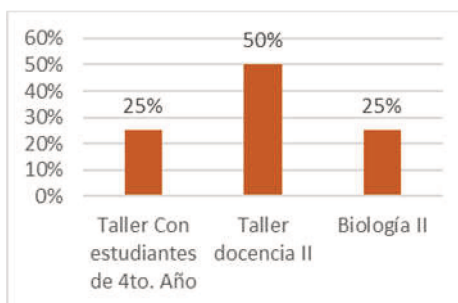
**Figura 11 Abordaje Temas ESI Durante la Formación Superior. Sub Muestra 1 (n=38)**



Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

A este 10% de la Sub muestra que admite haber abordado sexualidad, se le consultó acerca de los espacios “institucionales” en los que lo ocurrió (Figura 12): el 50% reconoce el Taller de Docencia II, el 25% Biología y el 25% restante, en “Taller con estudiantes de 4to. año”. En síntesis, dos asignaturas y un tercer espacio creado ad hoc para el abordaje del tema, con la labilidad que se asocia a este tipo de propuestas. Es tan difícil sostenerlas en el tiempo, como garantizar el enfoque de la ESI. La transversalidad sigue siendo una expresión de deseos y una construcción necesaria en la formación docente.

**Figura 12 Espacios Institucionales donde Abordaron Temas ESI Durante la Formación Superior. Sub Muestra 1 (n=4)**



Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

En el caso de la Sub muestra 2, el 82% de las personas participantes ingresaron entre el 2017 y 2021 (Tabla 3) versus el 18% restante que lo hizo entre los años 2006 al 2016. En esta Sub muestra 2, tal como fue anticipado al comienzo de este capítulo, se aplicó la encuesta

en materias que están en los cinco años del plan de estudio puesto que en el mismo, no está contemplado un asignatura obligatoria sobre ESI. Por lo tanto, de los datos se dependen que:

- Excepto el 1% que ingresó en el año 2006, todas las personas respondientes ingresaron con la ley 26150 en plena vigencia.
- Responden estudiantes con recorridos institucionales muy diversos en cuanto al tiempo de permanencia y recorrido.
- Para parangonar con la Sub muestra 1, al contabilizar quienes estén entre 1ero. y 2do. año, la proporción es del 29% (ingreso 2019 y 2020<sup>15</sup>) versus el 89% (ingreso 2018 y 2019). Lo dicho permite pensar que, en la Sub muestra 2, se encuentran estudiantes con mayor tránsito por la facultad, lo que permite llegar a conocer qué ocurre en distintos años de la carrera.

**Tabla 3 Año de Ingreso a la FHUC. Sub Muestra 2 (n=81)**

2006	1	1%
2012	2	2%
2013	1	1%
2014	4	5%
2015	3	4%
2016	4	5%
2017	8	10%
2018	10	12%
2019	10	12%
2020	14	17%
2021	24	31%
<b>Total</b>	<b>81</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

Acerca del mayor recorrido por la carrera, también puede ser medido con el indicador “cantidad de materias”. En la Tabla 4 se observa que el 21% de las personas encuestadas tiene aprobadas 19 materias o más, o sea, ya transitaron la mitad de la carrera. De esta Sub Muestra, el 11% manifiesta tener aprobadas entre 12 y 18, por lo tanto, se puede suponer que están transitando el 3er. año en adelante. Si se suman los intervalos 1 a 6 y 7 a 11 materias aprobadas, calcula el 41% de la Sub muestra que están cerrando el primer y/o segundo año

<sup>15</sup> Para hacerlo comparable, se toma año completo. Puesto que en la Sub muestra 1 la encuesta se aplicó en noviembre 2019, se toma el intervalo 2018 y 2019. En el caso de la Sub muestra 2, como aplicó en abril 2021, por lo tanto, se toma el intervalo 2019 y 2020.

de la carrera siendo la proporción mucho más baja que la sub muestra 1. Por último, el 27% manifiesta no haber aprobado ninguna materia para la fecha de la aplicación. No es un dato menor que, entre otros tantos cruces y decisiones, podría haber sido un criterio para agrupar las respuestas que siguen, ya que al momento de contestar, llevaban poco más de un mes como estudiantes de la facultad.

**Tabla 4 Cantidad de Materias. Sub Muestra 2 (n=81)**

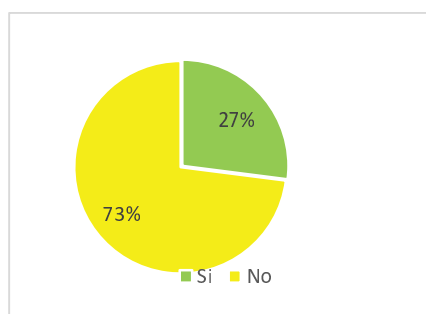
Ninguna	27%
1 a 6	26%
7 a 11	15%
12 a 18	11%
19 o más	21%
<b>Total</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

Al preguntar si abordaron educación sexual durante la formación superior, el 27% de la Sub muestra 2 dijo que sí, mientras que el 73% restante expresó que no. Tal como se aclaró anteriormente, los contextos, planes de estudio y edades del universo no hace posible la comparación para generar inferencias entre ambas Sub muestras. Dados esos componentes (de población y de muestreo), dicha comparación no tendría validez interna ni externa. Por lo tanto, al menos en estos indicadores, se limitará el análisis a los datos de cada Sub muestra.

**Figura 13 Abordaje Temas ESI Durante la Formación Superior.**

**Sub Muestra 2 (n=81)**



Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

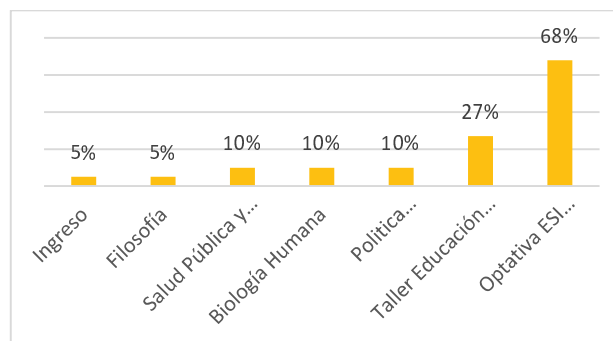
En Argentina, tanto en las universidades nacionales como en los institutos de formación docente, se observa un creciente empoderamiento y organización colectiva para incorporar la ESI en la formación de grado. En las universidades en general, se observa que la ESI sigue en los márgenes curriculares como materias optativas. Del 27% que expresaron que sí tuvieron educación sexual (Figura 14), el 68% lo hicieron en el Seminario optativo “ESI interpelando las ciencias y las políticas públicas” que se dictó durante los años 2018 y

2019 para todos los profesorados de la FHUC<sup>16</sup>. También se reconocieron una variedad de espacios tales como el Taller de educación para la salud (27%), le siguen Política Educativa y Organización escolar, Biología Humana y Salud pública y educación para la salud con el 10% cada una de ellas; por último, Filosofía y el Ingreso 2021 con el 5% cada espacio.

Si en esa multiplicidad de experiencias educativas se instala la pregunta “qué es sexualidad” o “qué se entiende por educación sexual”, seguramente las respuestas van a tener matrices comunes y componentes diferenciados según el contexto de producción de esas trayectorias.

Esta afirmación “obvia” o “sencilla” –retomando la invitación de Souza Santos explicitada en la introducción- sobre los consabidos “saberes previos” del estudiantado, suele caer en el olvido cuando de ESI se trata. Suponer que el estudiantado del profesorado de Biología parte de los mismos posicionamientos sobre la sexualidad es tan desacertado como creer que no saben nada sobre el tema, o que lo “saben todo”. Queda pendiente para otra investigación de carácter cualitativo, más bien de etnografía, abrir los sentidos y significados que sostiene el estudiantado.

**Figura 14 Espacios Institucionales donde Abordaron Temas ESI Durante la Formación Superior. Sub Muestra 2 (n=81)**



Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

### 5.5.2 Análisis de afirmaciones. Abrir las mochilas esieras: tarea necesaria para conocer algunos componentes

En el cuestionario se presentó una serie de afirmaciones para recuperar: 1) qué conocimientos tienen sobre la existencia y los derechos que establecen algunas leyes que

<sup>16</sup> El Seminario fue presentado por Pagura, F., Blesio, M. y Molina, A ante el CD de la FHUC, aprobado Y dictado en el 2018.

conforman el plexo normativo vigente asociado a derechos sexuales; 2) qué posturas manifiestan ante algunas categorías teóricas (naturaleza, género, orientación sexual, genitalidad); 3) cómo se posicionan en relación a frases que cruzan los dos criterios anteriores y suman el componente mediático -y de ciertas religiones- que instalaron decires sobre la ESI. Las frases se armaron recuperando registros de clases entre el 2012 y 2018, caracterizándose por ser afirmaciones sencillas que se contestan de forma dicotómica binaria (verdadero/falso). Si bien este tipo de pregunta es discutible desde lo metodológico y conceptual, cierto es que habilita la palabra sin sentirse expuesto con la respuesta, pero también incorpora la posibilidad de contestar “no sé” como invitación al reconocimiento del no saber (y de la discusión sobre los límites del propio par Verdadero/Falso) convocante de la curiosidad necesaria para aprender y rechazar las certezas absolutas (Britzman, 2018).

Para la reflexión resulta revelador no perder de vista que, quienes contestan, cuentan con una trayectoria educativa de 14 y 15 años en el sistema educativo.

Con miras a reconocer regularidades y diferencias, los datos se agrupan en los tres bloques de afirmaciones, respectando las Sub muestras diferenciadas internamente según la gestión (estatal/privada) de la escuela secundaria de la que egresó. Esta decisión se asienta en sostener que las mochilas esieras del estudiantado universitario se van construyendo a lo largo de su trayectoria educativa en la que confluyen en simultáneo múltiples instituciones. No es intención de este relevamiento cuantitativo demostrar el origen del conocimiento y/o posicionamiento que expresa cada persona encuestada en la muestra total. El objetivo es describir los hallazgos en términos cuantitativos.

#### **5.5.2.1 Conocimientos sobre normativa. Sub muestra 1 y Sub muestra 2**

Conocer los derechos sexuales, aunque necesario, no es suficiente para el ejercicio pleno de la ciudadanía sexual. Por lo tanto, en este bloque de afirmaciones surge de la normativa vigente en Argentina, de los Lineamientos Curriculares de la ESI (CFE 2008), de los planes de estudio de la ESO provincia de Santa Fe y del Plan de estudio del Profesorado de Educación Secundaria en Biología de la provincia de Santa Fe (Diseño Curricular RM 2090/2015). Estos documentos reconocen estas normativas como contenidos de ESI que tienen que abordarse en distintas áreas. En este bloque, las afirmaciones remiten a derechos reconocidos en las siguientes leyes:

- Ley N° 26150 (2006), Creación del Programa ESI.
- Ley N° 26618 (2010), Ley de Matrimonio Igualitario
- Ley N° 26743 (2012), Ley de Identidad de Género.

En el caso de la Sub muestra 1, el estudiantado que egresó de escuelas estatales y privadas no muestran grandes diferencias en las proporciones, excepto en la que tiene que ver con la edad en la que se puede cambiar la identidad de género. A continuación, se analiza cada una de las cuatro afirmaciones.

1. La ESI es un derecho del estudiantado.
2. Existe una ley que reconoce el derecho de una persona a cambiar su nombre y DNI según su identidad de género autopercebida.
3. Para cambiar de identidad de género hay que ser mayor de 18 años.
4. En Argentina, es legal que se casen dos mujeres/dos varones.

#### 5.5.2.1.1 Afirmación 1 “La ESI es un derecho del estudiantado”

Al analizar las respuestas ante dicha afirmación, la Sub muestra 1, el 87% de estudiantes aseguran que es verdadera (Tabla 5). El 13% de esta Sub Muestra manifiesta no saber, mientras que ninguna persona optó por la opción “falsa”.

Al ser estudiante del nivel superior, no deja de ser preocupante que el 13% de la muestra no tenga claridad al respecto puesto que están cursando una carrera docente y, atendiendo al plexo normativo actual, el Estado es el que tiene que garantizar el acceso a la información, siendo la docencia agente mediatizadora de esa responsabilidad. Si bien es alentador que, una alta proporción de estudiantes muestreados sepan que la ESI es un derecho, es esperable que la totalidad de las futuras y los futuros docentes tengan en claro este punto de partida.

**Tabla 5 Respuestas de participantes. Sub Muestra 1 (n=38)**

	Verdadero	Falso	No lo sé	No contesta
La ESI es un derecho del estudiantado	87%	0	13%	0
En Argentina, existe una ley identidad de género autopercebido	92%	0	8%	0
Para cambiar la identidad de género, hay que ser mayor de 18 años	18%	32%	45%	5%

En Argentina, es legal que se casen dos mujeres/dos varones	94%	3%	3%	0
---	-----	----	----	---

Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

En el caso de la Sub muestra 2, ante la afirmación “La educación sexual es un derecho del estudiantado”, el 82% de estudiantes que egresaron de dichas instituciones reconoce que es verdadera (Tabla 6), el 15% manifiesta no saber, mientras que el 2% supone que es falsa y otro 2% que decide no contestar.

Como se puede observar, las proporciones mantienen cierta estabilidad en ambas Sub muestras. También deja a la universidad en un lugar incómodo sobre lo que no pudo revertir en relación a las mochilas esieras.

En cuanto a la Sub muestra 2, los guarismos son los siguientes: dicen que es verdadera el 82% de estudiantes (Tabla 6). El 15% manifiesta no saber de su existencia, el 1% dice que es falsa y el 2% restante, no contesta. No deja de ser preocupante que un número importante de estudiantes, nieguen la existencia de la misma. El reconocer no saber habilita a indagar, inaugura la curiosidad, invita a la ESI.

**Tabla 6 Respuestas de participantes. Sub Muestra 2 (n=81)**

	Verdadero	Falso	No lo sé	No contesta
La ESI es un derecho del estudiantado	82%	1%	15%	2%
En Argentina, existe una ley identidad de género autopercibido	85%	1%	12%	2%
Para cambiar la identidad de género, hay que ser mayor de 18 años	19%	31%	48%	2%
En Argentina, es legal que se casen dos mujeres/dos varones	91%	2%	5%	2%

Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

#### 5.5.2.1.2 Afirmación 2 “Existe una ley que reconoce el derecho de una persona a cambiar su nombre y DNI según su identidad de género autopercibida”

Ante esta segunda afirmación, en la Sub Muestra 1 (Tabla 5) se puede apreciar que el 92% de estudiantes de la Sub muestra dicen que es verdadera, el restante 8% reconoce no saber si es verdadera o falsa.

En cuanto a la Sub muestra 2, los guarismos son los siguientes: dicen que es verdadera el 85% de estudiantes (Tabla 6). El 12% manifiesta no saber de su existencia, el 1% dice que es falsa y el 2% restante, no contesta. Es preocupante que un importante número de estudiantes nieguen la existencia de la misma. Por otro lado, el 12% que expresa el reconocer no saber sobre la existencia o no, habilita a indagar, inaugura la curiosidad, invita a la ESI.

### 5.5.2.1.3 Afirmación 3 “Para cambiar de identidad de género hay que ser mayor de 18 años”

Esta afirmación contradice los derechos de las infancias y adolescencias reconocidos en la Ley de Identidad de Género N° 26743/2012. Se decidió incluirla porque alude al contenido de la ley, pero también, a debates de agenda social y mediática ante situaciones de infancias trans que, junto a sus familias, visibilizaron transiciones, decisiones, luchas. Uno de los argumentos utilizados como obstáculo al ejercicio del derecho a la identidad, justamente es la edad de la persona.

En el caso de la Sub muestra 1, manifestaron que era falsa el 32% de las personas que respondieron la encuesta (Tabla 5), en tanto que el 18% expresó que es verdadera. Este dato es tan preocupante como el 45% que manifiestan no saber y el 5% que decide no contestar. Al sumar estos guarismos, resulta que el 68% de la Sub Muestra 1, desconoce qué dice la ley N° 26743. Este desconocimiento sobre el derecho de las infancias trans a vivir su identidad autopercebida, ser reconocidas como sujetos de derechos y solicitar cambio de partida de nacimiento y DNI sin importar la edad, puede convertirse en una barrera para el ejercicio del mismo cuando este grupo de estudiantes ejerzan la docencia entre adolescentes.

Al sintetizar los datos en esta tabla, se corroboró que no había diferencias significativas en las proporciones entre estudiantes mujeres cis, varones cis y personas que se autoperciben identidades disidentes que egresaron de escuelas secundarias estatales y privadas. Se compararon estos datos a la luz de los posicionamientos de las distintas iglesias que suelen proclamar el determinismo biológico -asociado a la justificación divina- que sintetizan en “varón” y “mujer” como únicas identidades no sólo a partir de los genitales que porten, sino también los roles que “deben” asumir. Pero, no significa que en todas las instituciones confesionales asuman esa postura. Por otro lado, amerita hacer jugar el contexto más amplio que genera lucha de sentidos poniendo en discusión el mandato escolar religioso.

En el caso de la Sub muestra 2, los porcentajes son un tanto diferentes. El 31% de las personas encuestadas dijeron que dicha afirmación es falsa (Tabla 6). En la sub muestra 2,



aumenta a 19% la proporción de estudiantes que dicen que es verdadera, mientras que el 48% manifiesta no saber si es verdadera o falsa. El 2% restante, decide no contestar.

Vale recordar que, en la provincia de Santa Fe, está en vigencia la resolución ministerial N° 2529/13 –reemplazada por la resolución ministerial N° 0955/21– que establece las medidas para que la gestión escolar garantice el pleno respeto de la identidad autopercibida de parte del estudiantado, de todos los niveles y modalidades de gestión estatal y privada. En dicha jurisdicción, es un contenido de ESI desde el nivel primario en adelante.

En síntesis, sumando estos últimos porcentajes, se observa que el 69% de estudiantes muestreados desconocen el derecho a la identidad autopercibida de parte de las infancias trans. Si bien se analizan los datos por separado por cada profesorado es evidente que el conocimiento/desconocimiento/confusiones sobre esta ley y las resoluciones, corre por proporciones similares. El tránsito por la educación superior no ha podido revertir.

#### **5.5.2.1.4 Afirmación 4 “En Argentina, es legal que se casen dos mujeres/dos varones”**

Los guarismos de ambas Sub muestras son semejantes. Dicen que es verdadera el 94% (Tabla 5) y 91% (Tabla 6) de estudiantes de escuelas estatales de ambas Sub muestras. Igualmente, de la operación estadística resultaron los siguientes porcentajes para la opción “es falsa”: Sub muestra 1, el 3% de estudiantes (Tabla 5) Sub muestra 2, toma esta opción el 2% (Tabla 6). En cuanto a la categoría “no sabe si es verdadera o falsa”, en la Sub muestra 1 se ubica el 3% (Tabla 5) y el 5% de la Su muestra 2 (Tabla 6). Por último, el restante 2% de la Sub Muestra 2, decide no contestar.

Si bien, estos datos invitan a pensar que la Ley N° 26618 de Matrimonio Igualitario es más conocida que otras entre quienes participaron de esta muestra, no habilita a asegurar que conocen los derechos que establece la misma. Este relevamiento no habilita a reconocer qué concepciones sobre familia y/o familias ocupan espacio en las mochilas esieras del estudiantado muestreado. Y eso es otra cuestión a poner en agenda en la formación docente de los profesorados de Biología. Más aun con la fuerza formativa (¿formateadora?) de la concepción biologicista sobre los cuerpos, la sexuación y la “función de reproducción” que se puede leer en la literatura que se utiliza, los planes de estudio y las entrevistas a la docencia, lo que será abordado en capítulos posteriores.

Estos resultados fueron cruzados con el análisis de las tres entrevistas a estudiantes del profesorado universitario de Biología que cursaron y aprobaron el Seminario Optativo en el 2018, explicitado en el apartado metodológico del presente capítulo. Es necesario aclarar que se cambiaron los nombres reales de cada estudiante por nombres de fantasía para

preservar el anonimato. El nombre asignado respeta el género de la persona entrevistada, puesto que quien habla lo hace desde un lugar identitario y lo que dice toma sentidos diferentes según quién enuncia.

Volviendo a la pregunta sobre el conocimiento de las leyes vigentes, una joven estudiante entrevistada afirma:

“...me di cuenta que me faltaba un montón de conocimientos de las distintas identidades sexuales que hay, me di cuenta que no sabía las palabras y definiciones de la sexualidad de las personas...me puse a estudiar sobre la identidad sexual, la orientación sexual y lo que más me impactó es que no sabía nada de leyes que había en el país...” (Mercedes, estudiante del profesorado de Biología, FHUC).

#### **5.5.2.2 Decires del sentido común permeados por el contexto**

Las siguientes afirmaciones fueron elegidas entre los argumentos que circularon sobre la ESI en las agendas sociales, políticas y educativas durante los años 2017 y 2020. Tiempo de fortalecimiento de la marea verde, de discusiones parlamentarias sobre el aborto legal, los informes sobre el aborto clandestino como un problema de salud pública, el lugar y valor social de la ESI como constructora de justicia sexual. Pero también, nuevas luchas de parte de colectivos de disidencia sexual que instalan la idea de “cuerpo gestante” ante el potencial<sup>17</sup> derecho a una interrupción voluntaria y legal del embarazo. Exigencia política que instala la discusión hacia dentro de los feminismos que históricamente lucharon por los cuerpos de las mujeres (cis-heteronormadas), como así también, en la población en general generando múltiples interrogantes, posicionamientos y extrañamiento.

Estos tiempos, signados por la lucha en la garantía de derechos sobre los cuerpos, se fortalece la resistencia de sectores conservadores, la mayoría asociado a credos religiosos, con campañas supranacionales organizadas con lemas tales como “con mis hijos no te metas”. Estos sectores, que durante el primer tratamiento del proyecto de ley aborto legal, seguro y gratuito desarrollaron múltiples argumentos en contra, primeramente, del proyecto mencionado, y luego, contra la ESI. Escuchando esos argumentos, se gestaron tanto en el Programa Nacional ESI (2019) como en el Provincial De ESI se habla (2018/19), dispositivos

---

<sup>17</sup> Parte de este capítulo fue escrito durante el 2020. Al momento de la entrega del informe final de tesis “tenemos ley”. En diciembre del 2020, en Argentina, se cuenta con la Ley 27.610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (IVE). Se decidió dejar el análisis original para mostrar la fluidez de los cambios.

de discusión para trabajar con supervisivos, directivos y docencia en general porque habían permeado (provocando confusiones y temores) a la docencia y las familias. La primera afirmación se puede leer en clave histórica: reedita la lucha por la potestad sobre la educación, en este caso la ESI entre sectores religiosos y el Estado. La segunda, apunta a desbaratar el trabajo de formación con la docencia y de legitimación de la ESI en las escuelas al instalar el aturdimiento, la inquietud en las instituciones educativas y, sobre todo, en las familias. A criterio de quien escribe, también es un alerta sobre todo lo que resta por trabajar para que la ESI tome encarnadura institucional.

La tercera afirmación es resultado de las “preguntas persistentes” en el estudiantado de profesorado universitario y no universitario de todas las carreras, no únicamente de Biología. Esas preguntas que, desde una escucha feminista, en palabras de Sara Ahmed (2017), se constituyen en una puerta de entrada de la ESI, pero que oscilan entre la necesidad de ponerlo en palabras y en la autocensura por múltiples motivos que escapan a esta investigación. A partir de estas necesarias aclaraciones, se eligieron tres afirmaciones sobre la ESI:

1. “La educación sexual debería darse solamente en la familia”.
2. “La educación sexual desde el jardín impulsa a tener sexo más tempranamente”.
3. “Se nace heterosexual u homosexual”.

#### 5.5.2.2.1 Afirmación 1 “La educación sexual debería darse solamente en la familia”

Respecto de esta frase en la Sub muestra 1, el 87% de respondientes afirman que es falsa (Tabla 7). Manifestaron que es verdadera el 10%, mientras que el 3% del manifiesta “no saber si es verdadera o falsa”.

**Tabla 7 Respuestas de participantes. Sub Muestra 1 (n=38)**

	Verdadero	Falso	No lo sé	No contesta
ESI debería darse solo en la familia	10%	87%	3%	0
La ESI en el nivel inicial impulsa a tener sexo más tempranamente	5%	82%	13%	0
Se nace hetero u homosexual	10%	82%	5%	3%

Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

En el caso de la Sub muestra 2, el 96% sostiene que es verdadera contra, mientras que ninguna persona la consideró verdadera (Tabla 8); el 1% no sabe si es verdadera o falsa y el 3% restante decidió no contestar.

**Tabla 8 Respuestas de participantes Sub Muestra 2 (n=81)**

	Verdadero	Falso	No lo sé	No contesta
ESI debería darse solo en la familia	0%	96%	1%	3%
La ESI en el nivel inicial impulsa a tener sexo más tempranamente	3%	91%	6%	0%
Se nace hetero u homosexual	14%	58%	28%	0%

Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

En síntesis, los guarismos de ambos grupos en cada Sub Muestra, son cercanos aunque lo que hace suponer una asociación de la ESI como derecho humano y que es un tema que rebasa la intimidad familiar. Esta afirmación se relaciona con la propuesta en el primer grupo –“la ESI es un derecho del estudiantado”- puesto que si es un derecho, es el Estado quien tiene la responsabilidad de garantizar las condiciones para su ejercicio.

#### 5.5.2.2.2 Afirmación 2 “La educación sexual desde el jardín impulsa a tener sexo más tempranamente”

En los guarismos ante esta frase, se observa mayor disparidad en las proporciones de respuestas en cada Sub muestra. En el caso de la Sub muestra 1, 82% del estudiantado sostiene que es falsa. El resto de las personas muestreadas se dividen entre el 5% que dicen que es verdadera y el 13% que no sabe si es verdadera o falsa (Tabla 7).

Respecto de la Sub Muestra 2, las proporciones son las siguientes: el 91% afirma que es falsa, el 3% que es verdadera y el 6% manifiesta no saber si es verdadera o falsa (Tabla 8).

Al comparar los resultados de ambas Sub Muestras, se reconocen que, entre quienes dicen no saber y quienes afirman que es verdadera, el 18% de la Sub Muestra 1 y el 9% de la Sub Muestra 2, sostienen una idea errónea sobre la ESI. Invita a pensar cómo definen la sexualidad y la educación sexual, como así también, los prejuicios que siguen vigentes.

Vale traer a colación la pesquisa que la UNESCO llevó a cabo en el 2018 en varios países, en el cual afirma que “La educación en sexualidad –dentro o fuera de los entornos educativos– no aumenta la actividad sexual” (p. 30). Si bien, en el mismo documento se argumenta sobre la necesidad de una educación sexual con enfoque de género, la cita también remite a la necesaria pregunta: ¿qué idea de sexualidad está sosteniendo la UNESCO?

#### 5.5.2.2.3 **Afirmación 3 “Se nace heterosexual u homosexual”**

La última frase de este agrupamiento se sostiene en la idea de determinismo biológico de la orientación sexual. Autoras como las mencionadas Fox Keller (2000), Fausto Sterling (2006), Haraway (1995) reconocen que los argumentos de la Biología sobre la naturaleza son desestabilizados desde los cuerpos diversos, pero también, desde el paradigma de derechos del Siglo XXI. En este contexto es esperable discutir el determinismo biológico en las identidades de género y la orientación sexual.

Si bien, en los capítulos siguientes, se profundiza este tema, es una afirmación que sigue teniendo vigencia, sobre todo en relación a la homosexualidad, como “verdad” explicativa de aquello que se corre de la heteronorma. Se refuerza en la academia, a partir de teorías científicas, y se suele escuchar como “justificación” por fuera de la academia: “nació así”...Duele escribirlo porque se visualiza la violencia y el no reconocimiento de los derechos sexuales. Plantea Bach que “La heterosexualidad es la hipótesis que afirma que solo la relación sexual genital entre un varón y una mujer es normal y que su único objetivo es la reproducción humana y no el placer” (2015, p. 38). La cita es contundente, tanto para pensar porqué esta idea sigue vigente con fuerza de verdad en el mundo de las relaciones sociales, como la producción de los discursos científicos de todas las ciencias, Biología inclusive. Se profundizará en capítulos siguientes.

Al mirar los datos de la Sub muestra 1, el 82% de estudiantes dicen que es falsa (Tabla 7), el 10% que es verdadera, el 5% que no sabe si es verdadera o falsa y el 3% restante, decide no responder.

En esta Sub Muestra 1, se observó una diferencia importante entre estudiantes universitarios que egresaron de escuelas estatales y privadas. En el caso del primer grupo, dijeron que era verdadera el 7% y el porcentaje sube a 20% en el caso de estudiantes que egresaron de escuelas secundarias privadas. Es un dato que se pierde en los porcentajes globales pero no deja de ser importante para analizar en las mochilas esieras. En carácter conjetural se puede afirmar que el determinismo biológico y los mandatos cis heteronormativos siguen operando al momento de definir el deseo y el placer. Si bien, por el

tipo de muestra y análisis estadístico no se puede hacer inferencias causales entre variables empíricas, no deja de ser una alerta esta descripción que muestran estas proporciones.

Desde una mirada histórica, Bach (2015), recuerda a las integrantes del grupo de lesbianas feministas holandesas Purple September que, en 1975, designaron como “heteronormatividad” lo que Adrienne Rich, en 1980 denominó “heterosexualidad compulsiva”. Reafirma Bach que el heterosexismo, en cuanto ideología e institución, es uno de los pilares del patriarcado que no reconoce otras formas de sexualidad (Bach, 2015, p. 38).

Esbozar la ESI en la formación docente de Biología requiere dispositivos pedagógicos que se parangonen a la genealogía foucaultiana de los conceptos en clave interseccional, transdisciplinario y que dialogue con las experiencias situadas. Tejeiro Conti sostiene que, conocer los aspectos históricos antropológicos de la sexualidad, es la condición para poder cuestionar las matrices de aprendizaje y “tomar conciencia de sus propios comportamientos sexuales, mitos y prejuicios” (2015, p. 111).

### **5.5.2.3 Decires del sentido común permeados por conocimiento científico**

Estas afirmaciones fueron construidas en el cruce entre el discurso científico y lo que ha trascendido, con mayor o menor intensidad, en la vida cotidiana. Están pensadas para reconocer posicionamientos del estudiantado sobre las mismas y, como se podrá observar, están muy vinculadas al discurso científico de la biología, excepto la cuarta. La misma, está sostenida en lecturas de décadas y que remite de la “libre elección sexual”, expresión que admite múltiples sentidos, algunos de ellos asentados en discutibles teorías sobre la orientación sexual que siguen apegadas a la búsqueda de las “causas de la homosexualidad”. Otro sentido posible alude a la ingenua expresión de parangonar el deseo sexual a decisiones racionales, perdiendo la potencialidad política de la pregunta en la noción de “libre elección”. Las frases englobadas en este tópico son las siguientes,

1. “Se nace mujer o varón”.
2. “Sexualidad y genitalidad son sinónimos”.
3. “Se puede decir “genitales” o “aparato reproductor. Es lo mismo”.
4. “Se elige ser homosexual o heterosexual”.

#### **5.5.2.3.1 Afirmación 1 “Se nace mujer o varón”**

Como ha planteado Stoller, “la anatomía no es el destino, el destino es lo que la gente hace de la anatomía” (1976, p. 293). Los datos que se analizaron remiten a la plena vigencia de ese “hacer” contribuyendo a legitimar las desigualdades asentadas en los universales

biológicos (macho-hembra), reificando las identidades generizadas desde enunciados discursos científicos, religiosos, económicos entre otros.

Analizando las respuestas del estudiantado de la Sub Muestra 1, respecto de esta afirmación fue marcada como falsa por el 26% de las personas (Tabla 9). El resto de las respuestas se distribuyen de la siguiente manera: el 63% de estudiantes, el 8% manifestó no saber si es verdadera o falsa y el 3% restante, no contestó. Al sumar los porcentajes de las categorías “verdadera” y “no sé”, resulta que el 71% de las personas muestreadas, estudiantes de la carrera del profesorado de Biología, sostiene que “la anatomía es destino”, contradiciendo hasta lo que respondieron respecto del conocimiento de la normativa.

**Tabla 9 Respuestas de participantes. Sub Muestra 1 (n=38)**

	Verdadero	Falso	No lo sé	No contesta
Se nace mujer o varón	63%	26%	8%	3%
Sexualidad y genitalidad son sinónimos	10%	85%	5%	0
Genitales y aparato reproductor es lo mismo	39%	47%	11%	3%
Se elige ser homosexual o heterosexual	57%	30%	13%	0

Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

Estas respuestas fueron las que más sorprendieron en relación a lo que se esperaba. Si bien urge indagar con mayor profundidad los posicionamientos teóricos del estudiantado, este dato invita a repreguntarse sobre la idea de naturaleza y cómo juega en los propios procesos de subjetivación. En este sentido, Lopes Louro (2014) plantea la necesidad de deconstruir la lógica que hace percibir las identidades como posiciones inherentes a la naturaleza, asociada a la idea de “estabilidad” fija y única. Y agrega: “A desconstrução sugere que se busque os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historize a polaridade e a hierarquia nela implícita” (2014, p. 36).

Este dato se vincula con una de las categorizaciones de las entrevistas exploratorias a estudiantes de la FHUC cuando describen cómo lo abordan en la formación universitaria:

“El sexo se puede definir de dos formas, sería el hombre XY y la mujer XX”  
(Nicanor, estudiante universitario).

“(en la carrera) abordamos el tema de XX y XY. Esto te determina los órganos con los que vas a nacer, eso te determinan los cromosomas: el sexo biológico”  
(Bianca, estudiante universitaria).

Simone de Beauvoir (2007) “patea el tablero” epocal al afirmar -en 1949- que la identidad mujer es una construcción socio histórica y cultural, desde las convenciones que sancionan y proscriben como cada cual actúa su propio cuerpo, sino también por las convenciones tácitas que estructuran cómo se percibe culturalmente el cuerpo. En capítulos siguientes se retomará críticamente este posicionamiento para abrir a nuevos argumentos discursivos posteriores a la filósofa francesa.

Retomando las respuestas dadas ante la afirmación “Se nace mujer o varón”, la Sub muestra 2, el 36% plantean que es falsa (Tabla 10). Afirman que es verdadera el 47% del estudiantado y el 17% no sabe si es verdadera o falsa.

Se puede observar, que hay diferencias en las proporciones de cada una de las respuestas en las dos Sub Muestras. Nuevamente, al sumar quienes manifiestan que es verdadera y quienes dicen no saber, en la Sub Muestra 1 suman 71% y en la Sub Muestra 2, llega al 64%. Gestando inferencias que requieren de otras pesquisas, más de la mitad del estudiantado muestreado de los profesorados de Biología, asocian el género al sexo biológico. Estos datos abonan a posibles respuestas a preguntas que han motorizado preocupaciones de esta pesquisa.

**Tabla 10 Respuestas de participantes. Sub Muestra 2 (n=81)**

	Verdadero	Falso	No lo sé	No contesta
Se nace mujer o varón	47%	36%	17%	3%
Sexualidad y genitalidad son sinónimos	5%	89%	6%	0%
Genitales y aparato reproductor es lo mismo	31%	47%	22%	0%
Se elige ser homosexual o heterosexual	31%	54%	15%	0%

Fuente: Elaboración propia (2019-2021)

Plantean González Del Cerro y Busca (2017) que hay concepciones naturalizadas que se presentan como “lo normal”, tornándose discursos universales donde el cuerpo es destino. En ese sentido, sobreviene un interrogante inquietante acerca de la idea de naturaleza que se sigue sosteniendo como régimen de verdad.

Las autoras mencionadas plantean que la Biología como asignatura especialista en el mundo natural “representa un territorio sumamente fértil para complejizar y combatir el determinismo biológico, base epistémica sobre la que se monta y sostiene el sistema heteropatriarcal” (Del Cerro y Busca, 2017, p. 47). Los posicionamientos teóricos son



siempre políticos pues lo que está en juego es el poder. En ese sentido un interrogante inquietante podría ser el siguiente: ¿qué idea de naturaleza se sigue sosteniendo como régimen de verdad?

Estos datos, entre otros medidos en el cuestionario, invitan a conjeturar que los temas que conforman el abordaje curricular de la ESI no fueron abordados, o no fueron aprehendidos, a lo largo de la trayectoria educativa de esta muestra de estudiantes universitarios. Esta situación de injusticia curricular (Connel, 2006) atenta, tanto contra su formación como futuro profesional docente, como en el ejercicio de su propia ciudadanía sexual.

#### **5.5.2.3.2 Afirmación 2 “Sexualidad y genitalidad son sinónimos”**

Retomando dicha afirmación se pueden observar posicionamientos muy interesantes a partir de los guarismos obtenidos. Los términos presentes en estas frases se los encuentra con mucha frecuencia en los textos bibliográficos que utilizan en la formación de biología humana (se mostrará en capítulos posteriores).

En la Sub muestra 1, reconocen que es falsa el 85% del estudiantado (Tabla 9) Proporciones semejantes, encontramos en la Sub muestra 2 para esta categoría de respuesta: expresan que es falsa el 89% de las personas respondientes (Tabla 10). Reconocer que sexualidad no se reduce a la genitalidad, puede interpretarse como un conocimiento de mucha potencia en las mochilas del estudiantado muestreado. Posiblemente, se podría inferir que es un logro de la ESI en el pasaje por las escuelas secundarias, como también, de los aportes que pudieron tener en sus trayectorias de formación en cada profesorado. Es muy alentador encontrarse con estos números pero, la contracara la constituyen los quienes afirman que es lo mismo cuando toman la opción “verdadera”: constituyen el 10% de la Sub Muestra 1 y el 5% de la Sub Muestra 2. En ambas Sub Muestras se encuentran respuestas aglutinadas en la categoría “No lo sé”. En el caso del estudiantado de la Sub Muestra 1, representa el 8%; en la Sub Muestra 2, el 6%.

Al respecto, un varón cis de la muestra aporta: “(es necesario tener ESI) Porque creo que falta información acerca de las distintas formas que puede tomar el sexo y la sexualidad que son diferentes o no requieren de penetración y porque la sexualidad tiene íntima relación con la afectividad y como uno percibe al otro como persona a la hora de establecer el acto sexual”. Este aporte hace referencia al valor que tiene la información que se ofrece y la apropiación en términos de conocimientos para poder discernir, posicionarse y tener otras posibles miradas sobre la sexualidad.

### 5.5.2.3.3 Afirmación 3 “Se puede decir “genitales” o “aparato reproductor. Es lo mismo”

En la segunda frase presentada al estudiantado muestreado (“Se puede decir “genitales” o “aparato reproductor. Es lo mismo”) está cargada de categorías teóricas que aprenden particularmente en biología, al menos en la bibliografía utilizada (se analiza en el próximo capítulo). Se podrá observar que, en este caso, los guarismos son sensiblemente diferentes a la afirmación anterior. Tanto en la Sub muestra 1 como la 2, afirman que es falso el 47% (Tabla 9) y el 47% (Tabla 10) de estudiantes, mientras que el 39% y 31% de las respectivas Sub Muestras, expresan que es verdadero. Si a estos porcentajes se suman quienes respondieron “No lo sé” (11% y 22% respectivamente), se puede afirmar que más de la mitad de la muestra total de estudiantes, desconoce que son categorías, dejando abierta la posibilidad de conjeturar sobre la persistencia de contenidos erróneos en las mochilas esieras. Otra pregunta posible: ¿son erróneos o responden a un enfoque político de la sexualidad?

### 5.5.2.3.4 Afirmación 4 “Se elige se homosexual o heterosexual”

Resta la última frase para analizar. Bien podría haberse cruzado con la frase de otro grupo: “se nace heterosexual u homosexual”, porque aunque afirman diferentes cuestiones, apuntan a lo mismo: “la causa” que produce la homosexualidad. Esta pregunta se asocia al interés de conocer si esa intencionalidad sigue vigente entre el estudiantado encuestado. Nadie discutió la pregunta, hizo observaciones al respecto o dejó sin contestar. Esto merece un análisis en sí mismo, más allá de los guarismos obtenidos. Otra cuestión: la frase dejó afuera la bisexualidad como potencial modo de vivir el erotismo. Ninguna persona que participó de la encuesta hizo alguna referencia a esa ausencia.

La categoría de heteronormatividad alude a la heterosexualidad obligatoria en términos de única posibilidad de vínculo sexo afectivo entre las personas y que se presenta como “lo normal”. La trama argumentativa en la cual se inserta dicho concepto se asienta en el reconocimiento de la fuerza del mandato social que opera en el deseo y el placer sexual, regulando tanto las relaciones sexo genéricas como la división sexual. Pero, el placer sexual no juega en la sintonía de una “decisión racional” que implica elegir qué género/s erotizan a cada quien. Abordar la diversidad sexual invita a revisar las categorías construidas sobre las orientaciones sexuales en las distintas ciencias y en el currículo. La pregunta sobre “las causas” de la homosexualidad, dice Preciado (2008) se asienta en la legitimación de la heterosexualidad obligatoria y en la consecuente condena de la homosexualidad como lo abyecto, lo “anormal”, lo raro, lo que está fuera de la norma y, hasta hace unas décadas, lo patológico.

Respecto de los datos volcados en Tablas 9 y 10, se reconoce que, ante la afirmación “Se elige ser homosexual o heterosexual”, el 30% de la Sub Muestra 1 y el 54% de la Sub Muestra 2, dicen que es falso. En contrapartida, el 57% y el 31% de las respectivas sub Muestras, reconocen que esa afirmación es verdadera. Si a estos guarismos se suman quienes manifiestan no saber (13% y 15% respectivamente), encontramos que el 70% y el 46% del estudiantado muestreado vinculan la orientación sexual a una dimensión racional de las expresiones humanas.

Estos datos disparan las alarmas sobre las formas de disciplinamiento aprendidas, entre ellas sobre los deseos que no son “normales”, que no deben ser expresados y deben ser escondidos (Lopes Louro, 2014, p. 87). Posiblemente, en la enseñanza de la biología también operen estos mandatos puesto que al preguntar acerca de cómo abordan la orientación sexual y el placer, el estudiantado entrevistado dijo:

“Sobre homosexualidad, no dimos nada, pero yo saco una conclusión: son relaciones entre hormonas y el sistema nervioso que te llevan a ser de esa forma (...). Sobre el placer y el erotismo, cero, no dimos nada” (Nicanor, estudiante universitario).

Las afirmaciones presentadas que remiten a la orientación sexual abren un necesario debate sobre las tensiones que se observan en los decires entre estudiantes. A modo de conjetura, se podría plantear que hay una “confusión” entre el reconocimiento de las distintas orientaciones sexuales en clave de derechos y de fisura en los discursos biomédicos, pero no se logran rearmar nuevos posicionamientos a partir de las producciones del feminismo posestructuralista y los estudios sexo disidentes. Los colectivos militantes feministas y disidentes, tienen mucho para aportar. La pregunta es, si en los espacios de formación de la futura docencia, está encarnada la necesaria escucha feminista (Sara Ahmed) o escucha sentida para tomar estas inquietudes como punto de partida.

En cada avance de la pesquisa se van generando trazos del currículo nulo que define la educación sexual en la enseñanza de la Biología. La presencia del currículo nulo habla de la ausencia del abordaje de los temas, lo cual sigue siendo un tipo de educación sexual. Lopes Souza y Moreira Cruz (2017) refieren que la formación docente “constitui um espaço importante para avaliar os dispositivos que regulamos, gênero e as sexualidades, uma vez que esta formação tem como meta preparar profissionais para os mais variados campos de educação” (2017, p. 16).

## 5.6 Aportes que irrumpieron en el cuestionario sin pedir permiso

Al momento de realizar las entrevistas exploratorias con tres estudiantes de la carrera de Biología de la FHUC, se incluyó una pregunta sobre cómo imaginaban la inclusión de la ESI en su plan de estudio en la universidad. En el cuestionario, si bien no se ofreció esta pregunta, el estudiantado se apropió de la palabra y, en muchos casos, hicieron sugerencias en ese sentido cuando se invitó a que agregaran lo que creyeran necesario. Al procesar las preguntas abiertas, se decidió escribir este apartado cruzando las entrevistas con la encuesta. Al final de este informe de tesis, dialogará con los aportes de la docencia entrevistada.

Un importante número de aportes de estudiantes, coinciden que ESI tiene que estar en la trama curricular como espacio obligatorio. Aunque no hay coincidencias en cuanto a la “ubicación” de la potencial materia: al comenzar la carrera o al final. Un grupo de estudiantes, argumentan sobre la conveniencia de tener dos espacios curriculares, de tal modo que el estudiantado transite el primero al ingresar (le permitiría una “entrada” a los temas de ESI) y otro, al finalizar la carrera (posibilitaría discutir las perspectivas epistemológicas).

En el caso de estudiantes de Biología del nivel superior no universitario, varias personas manifestaron que necesitaban abordar ESI todos los años, no solamente en el 3ero. tal como está en el diseño curricular.

Un aporte exclusivo de las tres entrevistas exploratorias tiene que ver con el convencimiento que la propuesta de formación, tome el formato que sea, tiene que ser interdisciplinaria. La ESI convoca a estallar las fronteras disciplinares desde su propia definición. Estas dos mujeres estudiantes y el varón cis estudiante, lo vivieron en el Seminario que transitaron en el 2018.

Estas propuestas que posibilitan imaginar la ESI en la formación docente en el nivel superior exigen discutir y consensuar cómo incorporar la ESI en la trama curricular. A criterio de quien escribe, es una tarea ineludible al momento del cambio del plan de estudio. Pero también, es necesario trabajar en la transversalidad de la ESI a lo largo de la formación docente. Discutir epistemológicamente los argumentos discursivos de la Biología y cruzarlos con otros producidos en los estudios de género y del sexo disidencia, poder mostrar los contrapuntos y las tensiones, con la certeza que la enseñanza de la Biología saldrá fortalecida.

En palabras del estudiantado de Biología que cursó el Seminario optativo “El género y la ESI interpelando las ciencias y las políticas públicas”:

“Me encantó cursar el seminario. Me encantó la visión, cómo te hace ver las cosas de otra manera, por más que no coincida en muchas cosas, fue súper importante

(...) la verdad, fue un mundo nuevo y para los que estamos en Biología, fue chocante en muchos aspectos, viste que tuvimos muchas discusiones. Pero para todos fue muy lindo” (Nicanor, estudiante universitario).

“Debería estar la ESI por lo que aporta a nivel personal. Por eso debería estar en todas las carreras. Pero, si vas a ser docente, te vas a dedicar al profesorado, que tratás con personas, vas a tener a cargo los alumnos, digamos que es fundamental tener ESI” (Bianca, estudiante universitaria).

Además de la inclusión curricular, es necesario discutir cómo el posicionamiento de las y los formadores de formadores. En este sentido, Britzman se pregunta: “¿Será que la sexualidad cambia la manera en que la docencia debe enseñar? ¿O será que la sexualidad debería enseñarse exactamente del mismo modo en que se enseña cualquier otra materia? ¿Cuándo los profesores piensan sobre la sexualidad, qué es lo que piensan?” (2018, p.69).

Por último, y con miras de instalar agenda de discusión, la necesidad de estar en vigilancia epistemológica permanente para que la ESI no se cristalice en una materia más, cargada de contenidos, categorías teóricas, enfoques pero que no pueda generar el espiral necesario entre los múltiples yo como sujeto, yo como docente, yo como futuro docente desde para que algo distinto ocurra.

### **5.7 A modo de conclusiones de este capítulo**

El análisis del corpus empírico construido invita a conjeturar que, las trayectorias educativas del estudiantado del profesorado de Biología, mostraron un enfoque sobre sexualidad asociado a un modelo biologicista, permeando los posicionamientos que, aunque fisurados, siguen teniendo valor de verdad. Se reconoce que el estudiantado consultado denota apropiación de conocimientos, por ejemplo, sobre la existencia de la normativa sobre derechos sexuales, aunque es urgente trabajar en la apropiación real para el ejercicio pleno de la ciudadanía sexual. Esta situación se la lee en clave de injusticia curricular (Connel, 2006) que atenta, tanto contra su formación como futuro profesional docente, como en el ejercicio de su propia ciudadanía sexual.

Las mochilas esieras del estudiantado de los profesorados en estudio llevan la marca de época. Se hace referencia a los contenidos que traen desde las trayectorias en escuelas secundarias (la mayoría de las personas egresadas de instituciones de la provincia de Santa Fe), a las continuidades y diferencias en los conocimientos que remiten a los posicionamientos epistemológicos, como así también, a la habilitación a reconocer no saber

sobre algunos temas. Estas mochilas que posibilitan armar mapas para pensar recomendaciones para que la ESI transite la formación superior universitaria y no universitaria. La primera: recuperar las voces del estudiantado desde diferentes enfoques metodológicos. En este sentido, el Informe de la UNESCO “una educación integral en sexualidad debería ser parte de una estrategia holística que tenga como fin hacer que los jóvenes participen en el aprendizaje acerca de su futuro sexual y reproductivo” (2018, p. 49). Si bien se podría discutir con varias ideas de la cita, interesa mostrar la coincidencia en cuanto al papel de las jóvenes, los jóvenes y jóvenes que se autoperceben identidades disidentes como sujetos de derecho.

Cuando Haraway denuncia el androcentrismo en las ciencias, plantea que es necesario “entrar en la re escritura de lo científico técnico con la conciencia ácida de entrar en un juego mortal de re/deconstrucción constante del discurso de la (propia) identidad” (1995, p. 28).

Posiblemente la enseñanza de la Biología también requiera ser deconstruida en sus posicionamientos teóricos y en sus contornos disciplinarios para delinear el abordaje de la ESI.

Siendo la formación docente parte de los procesos más amplios de socialización, vale traer a colación a Lopes Louro, cuando plantea que durante la misma, una persona tiene muchas más chances de aprender que sus deseos no son “normales”, que no deben ser expresados, que deben ser escondidos. Escribe Lopes Louro: “Na medida em que seus desejos se dirigem para practicas consideradas inapropriadas para seu gênero, ele ou ela é levado/a aprender uma lição significativa: a lição do silenciamento e da dissimulação” (2014, p. 87).

He aquí otro de los argumentos discursivos para pensar la educación sexual integral en la formación docente: poner en tensión los enunciados teóricos del campo disciplinar con las normativas vigentes y con las teorizaciones provenientes de los estudios de género y sexualidades sexodisidentes.

El cierre de este capítulo fortalece la reafirmación de la necesidad de incluir la ESI en la formación de formadores en los profesorados, en este caso en particular, el de Biología. Se necesita abrir el juego a la palabra, desfondar los sentidos e instalar la sospecha sobre que, para qué y cómo de la ESI y la universidad.

Partir de “qué saben” es sólo el principio. Se requiere reconstruir las tramas de inteligibilidad en las que están insertos los diferentes actores, no solamente el estudiantado.

Es sólo un ejercicio epistemológico y didáctico pedagógico como condición de posibilidad para la deconstrucción.

## **6 CAPÍTULO 6: ANÁLISIS DE PLAN DE ESTUDIO, PROGRAMAS DE CÁTEDRA Y BIBLIOGRAFÍA**

### **6.1 Parte 1. Revisitando las historias de los Planes de Estudio analizados**

#### **6.1.1 Historia plan de estudio del Profesorado de Biología para nivel secundario, provincia de Santa Fe**

Tal como fue explicitado en el capítulo metodológico, la presente investigación es de carácter seccional o transversal en concordancia con los objetivos planteados. Para el análisis curricular se toma el plan de estudio del Profesorado para la Educación Secundaria en Biología RM 2090/2015, provincia de Santa Fe. Actualmente, no se dictan espacios curriculares por fuera de este diseño.

Vale recordar que, dicho plan de estudio reemplaza al denominado “Profesorado de tercer ciclo de la educación general básica y de la educación polimodal en Biología”, Decreto Ministerial N° 696/01. Al estar en transición, tiene vigencia para acompañar las trayectorias de estudiantes que transitaron dicho plan.

Con estas aclaraciones, interesa recuperar una breve síntesis del contexto de producción del plan N° 2090/15 desde el análisis de la normativa expresadas en leyes nacionales, resoluciones federales y provinciales.

El primer hito lo constituye la Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada y promulgada en el año 2006. En la vida cotidiana, suele denominarse “el paquete de leyes 26000” que sintetiza un cambio de paradigma en términos de derechos.

Entre sus primeros artículos expresa la responsabilidad sobre la educación como derecho humano, explicitando en el art 4, “El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”. En este capítulo se reconoce al Estado como el responsable de garantizar la gratuidad a partir de destinar el 6% del PBI para el financiamiento del sistema educativo, como también la explicitación que la educación no es mercantizable, posicionándose desde la perspectiva de derechos humanos, diferenciándose contundentemente de la ley Federal de Educación N° 24175.

Interesa traer a colación, el art. 8° del capítulo 1 puesto que se puede visualizar la que juegan ciertas categorías teóricas en línea con la ESI. Dice: “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.

Otro de los “observables” que dan cuenta del cambio de paradigma, es la utilización del lenguaje inclusivo parcial, por cierto puesto que no incluyó a las múltiples formas de estar siendo en el mundo. En el texto de la ley, se nombra a quienes son sujetos de derechos como: personas, estudiantado, niñas, niños, adolescentes, varones y mujeres.

Como parte de los Fines y Objetivos de la Política Educativa Nacional, entre otros, se encuentra el art.11, Inc. p) que dice “Brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable”. Se puede apreciar que el adjetivo “integral” se transforma en sustantivo cuando se asocia a la educación: “educación integral” es un enunciado discursivo que condensa un sentido diferente al planteado por las dos leyes anteriores (ley 1420 y Ley 24175) que regularon el sistema educativo argentino.

Es necesario destacar que, a partir de esta ley cambia la estructura del sistema educativo (cuatro niveles), aumentando la obligatoriedad a 13 años lo cual incluye hasta el quinto año de la escuela secundaria. Este dato no es menor para esta pesquisa puesto que el profesorado de Biología forma docencia para el nivel secundario que no sólo es obligatorio, sino que tiene que estar en línea con las directrices de la política pública establecida por la ley 26206. Esta afirmación, también es transitiva para el profesorado de Biología perteneciente a la gestión universitaria que será abordada en el siguiente apartado.

A lo largo del articulado, la ley 26206 va sentando las bases para definir el sistema educativo nacional como una estructura común que necesariamente tiene que estar cohesionada desde los propósitos y fines, como así también, plasmadas en los diseños curriculares de definición jurisdiccional.

En ese sentido, interesa traer a colación las siguientes regulaciones porque marcan nuevos rumbos en los planes de estudio del nivel superior: el surgimiento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), los lineamientos curriculares para la formación docente y la organización curricular y pedagógica de contenidos como Núcleos de Aprendizajes Priorizados (NAP).

Respecto del INFOD, en el art. 76 se establece su creación en el ámbito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología como organismo responsable de planificar y ejecutar políticas de articulación de la formación docente con el resto del sistema educativo,

evaluación, autoevaluación y acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de títulos y certificaciones, promover la formación docente continua, desarrollar planes, programas y materiales para la formación docente e impulsar y desarrollar acciones de investigación. A criterio de quien escribe, que el último ítem refiera a investigación, no es casual. Las políticas públicas para impulsar la investigación en los institutos de formación docente de nivel superior, han sido escasas y sin sostenimiento en el tiempo. Este es un trazo distinto al profesorado que se desarrolla en la universidad y, como se verá luego, se refleja en planes, programas y prácticas docentes en ambas instituciones. Al respecto, es interesante profundizar las regulaciones sobre este organismo en la Resolución Ministerial (RM) N° 251/07, sobre todo al momento de analizar la formación docente en el nivel superior universitario.

El plan de estudio del Profesorado para la Educación Secundaria en Biología RM 2090/2015, provincia de Santa Fe fue aprobado en el marco del alcance de las funciones del INFOD. Este dato habilitaría a hipotetizar que, los planes de estudio de profesorados de otras jurisdicciones provinciales, son similares al que se analiza en esta investigación. Anudada a esta idea, se puede plantear otra conjetura que escapa a esta pesquisa: los sentidos epistemológicos y prácticas curriculares plasmadas en planes de estudio de otras provincias, avaladas por el INFOD, pueden estar en la misma línea que las que se reconocen en el profesorado de Santa Fe. Tercera conjetura: el INFOD sostiene esos sentidos epistemológicos. De ser así, tal vez, el análisis crítico feminista en clave de ESI que moviliza esta tesis, requiera ser aplicada para evaluar las decisiones de dicho organismo.

En el capítulo II, la Ley N° 26206 se posiciona sobre la formación docente, como parte constitutiva del nivel superior (Art 72), reafirmando que “La formación docente tiene la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa”. Es dable recuperar el Art. 75 en el cual establece la estructura de la formación docente en dos ciclos a lo largo de los cuatro años de duración de la carrera:

- a) “Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y,
- b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad”.

Luego, establece que se introducirán formas de residencia presenciales según las definiciones jurisdiccionales.

El Consejo Federal de Educación (CFE) aprueba la resolución N° 72/08 en la cual, el INFOD se torna coordinador federal de las políticas y estrategias de la formación docente. En dicha resolución, se ratifica que las jurisdicciones cuentan con la competencia para definir los diseños organizacionales de sus instituciones de formación docente.

En el año 2011, el CFE aprueba la resolución N° 140 que, en sus considerandos deja establecido que se reconocen tres niveles de decisión y definición de la política de formación docente: nacional, jurisdiccional e institucional. En dicha resolución se aprueban los “Lineamientos Federales para el Planeamiento y la Organización Institucional del Sistema de Formación Docente” que las jurisdicciones tienen que poner en marcha a partir del año 2012, encomendando al INFOD para asistir a las jurisdicciones.

En este marco, se diseña el Plan de Estudio del Profesorado para la Educación Secundaria en Biología RM 2090/2015 en la provincia de Santa Fe.

Puesto que en esta investigación se hace un análisis curricular, es necesario traer a colación la Resolución N° 180/12 del CFE en la cual se recupera el proceso de identificación de Núcleos de Aprendizajes Priorizado (NAP) iniciado en el año 2004 (Res. CFE N° 214/04) como parte de una política destinada a construir unidad en el sistema educativo. En la Res. 180/12, Art. 1 aprueba los “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 3ro., 4to. y 5to. años / 4to., 5to. y 6to. años de la Educación Secundaria (según corresponda, en concordancia con la duración de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria en la jurisdicción) para las disciplinas...” entre ellas, Biología. En un apartado posterior, se profundiza sobre los NAP puesto que, según la normativa vigente, es una organización curricular que impacta en la formación docente de cada jurisdicción y la universidad.

Estas consideraciones son las que conforman parte de las coordinadas de políticas públicas que regulan la formación docente inicial y en servicio en el sistema educativo argentino hasta el año 2022.

El funcionamiento de los Institutos Superiores para formar profesores de enseñanza media comenzó en 1904 cuando se creó el seminario pedagógico que se constituyó en la base y en el modelo para su fundación desde el Estado. Si bien en un principio solo ingresaban al Profesorado quienes tenían títulos profesionales universitarios y querían obtener el título de profesor, pocos años más tarde se permitió el ingreso al estudiantado que había completado la escuela secundaria. Hacia 1969, las antiguas Escuelas Normales, que operaban a nivel de

educación media y que permitían el acceso inmediato del egresado al ejercicio de la docencia, se transformaron en instituciones de nivel terciario no universitario: las Escuelas Normales Superiores (OEI, 2003).

### **6.1.2 Historia plan de estudio del Profesorado de Biología UNL**

En este apartado se recuperan algunos trazos que marcaron el contexto de producción del Plan de Estudio de Biología 2008, Resolución Consejo Superior 84/08.

El sistema universitario nacional cuenta con la Ley Nacional de Educación Superior N° 24521 que fue gestada y sancionada en el contexto de un programa de gobierno definido desde el neoliberalismo económico. En esa perspectiva, la educación fue concebida como un bien susceptible de ser mercantilizado, se reconocen políticas públicas de apoyo al sector privado y de corrimiento del Estado de rol de garante de la educación pública y de lo público en general.

En el Art. 1, expresa que “Están comprendidas dentro de la presente ley las instituciones de formación superior, sean universitarias o no universitarias, nacionales, provinciales o municipales, tanto estatales como privadas, todas las cuales forman parte del Sistema Educativo Nacional”. Primer punto de confluencia entre esta ley y la 26206: ambas definen el nivel superior tanto al regulado por las jurisdicciones y/u organizaciones, como al regulado por las universidades.

En el Art. 27, se explicita el fin de la educación superior que, a su vez, recupera mandatos fundacionales y trazos constitutivos del movimiento reformista de 1918 al explicitar:

Las instituciones universitarias, tienen por finalidad la generación y comunicación de conocimientos del más alto nivel en un clima de libertad, justicia y solidaridad, ofreciendo una formación cultural interdisciplinaria dirigida a la integración del saber así como una capacitación científica y profesional específica para las distintas carreras que en ellas se cursen, para beneficio del hombre y de la sociedad a la que pertenecen.

A diferencia de los trazos identitarios de las instituciones de formación docente, se observa el peso que se le asigna a la producción de conocimiento, además del androcentrismo y sexismo sin tapujos.

Esta faceta identitaria, se la reconoce como parte de las reivindicaciones reformistas que pugnaron por la “renovación de las estructuras y objetivos de las universidades, la implementación de nuevas metodologías de estudio y enseñanza, el razonamiento científico frente al dogmatismo, la libre expresión del pensamiento, el compromiso con la realidad social y la participación del claustro estudiantil en el gobierno universitario” (UNC, disponible en <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>)

Entre las bases programáticas que estableció la Reforma fueron: cogobierno estudiantil, autonomía universitaria, docencia libre, libertad de cátedra, concursos con jurados con participación estudiantil, investigación como función de la universidad, extensión universitaria y compromiso con la sociedad.

Docencia, extensión e investigación como prácticas fundantes y pilares de la universidad del Siglo XX que legó la Reforma Universitaria.

Retomando la Ley N° 24521, en el Art. 4 reafirma que son objetivos de la educación universitaria formar científicos, profesionales y técnicos, preparar para la docencia en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación.

El peso de la investigación y la construcción de conocimiento son constitutivos de las funciones sustantivas con una fuerza que no se observa en las normativas y escritos de la educación superior no universitaria. Esta diferenciación será retomada en el análisis de los planes de estudio y programas de cátedra.

Haciendo foco en la formación docente en la universidad, tanto la ley 24521 como la 26206 ofrecen regulaciones al respecto.

La ley de Educación Superior tiene un apartado completo sobre la educación superior no universitaria y otro, sobre la universitaria que se lleva a cabo en las universidades nacionales, provinciales y privadas (Art. 26). En la lectura del articulado se puede apreciar el contexto de producción de este cuerpo de ley puesto que, alude a una estructura del sistema educativo (EGB y Polimodal) y a una organización curricular (CBC y CBO), que ya están perimidas desde la sanción de la Ley de Educación Nacional.

En el Art. 29, Inc. e), se reconoce la potestad de las universidades de “Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión...”. En este caso de estudio, el Profesorado de Biología de la UNL se creó en el año 1953 y se cambia el plan en los siguientes años: 1975, 1991, 2001, 2002, 2004 y 2008. Esta última modificación se hace

en plena vigencia de las leyes 26206 y 26150 (ESI) y en simultáneo con la resolución del CFE N° 45 del año 2008. Dicha resolución aprueba los “Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa nacional de educación sexual integral. Ley nacional no 26.150”. En el punto 4, refiere a “Educación superior: formación de docentes”.

En este punto, es interesante preguntarse sobre la evaluación y acreditación de las carreras para que cumplan con sus objetivos. La Ley de Educación Superior estipula que esa tarea esté a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), estableciendo que, los patrones y estándares para los procesos de acreditación, serán establecidos por el Ministerio de Educación “previa consulta con el Consejo de Universidades” (Art. 45). Primer espacio de evaluación que no necesariamente tiene una mirada integral sobre el sistema educativo que, en el caso de la formación docente, evalúe si hay o no convergencia con la normativa y las decisiones de política pública educativa. El segundo espacio con escasa representación es la CONEAU: según el Art. 47, de doce miembros, sólo uno proviene del Ministerio de Educación.

Respecto de la formación docente, en el Art. 36 establece que “Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia...”. Por lo tanto, solamente pueden aspirar a la docencia universitaria quienes se titularon en esta institución. Si bien lo expresado vale para todas las carreras, la docencia de Biología titulada en los institutos de formación docente del nivel superior no universitario, no puede acceder a la docencia en la universidad.

A partir de este escenario normativo y los procesos de acreditación de carreras en el ámbito universitario surgió el plan del Profesorado de Biología en la UNL.

Respecto de la Ley de Educación Nacional N° 26206 expresa en el capítulo V “Educación Superior”, Art. 34 incluye a las universidades en el nivel superior como parte del sistema educativo nacional, con la aclaración que está regulada por la Ley de Educación Superior. ¿Por qué interesa este dato? Para poder reconocer qué hilos regulatorios anudan el Profesorado objeto de esta investigación con el sistema educativo para que el que está formando docencia.

La Ley de Educación Superior refiere a la formación docente inicial únicamente en fines y objetivos. Al respecto, es necesario cruzar con la Res. Del CFE N° 24/07 sobre Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Inicial que se proponen como

...una propuesta para la discusión, busca profundizar y mejorar las definiciones curriculares, generar progresivos consensos y, especialmente,

fortalecer la integración nacional del currículo de formación docente apoyando la coherencia y calidad de las propuestas de formación en todo el territorio.

Sobre el alcance de estos Lineamientos, en el Art. 14 plantea lo siguiente:

Los Lineamientos Curriculares Nacionales constituyen el marco regulatorio y anticipatorio de los diseños curriculares jurisdiccionales y las prácticas de formación docente inicial, para los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. Como tal, los Lineamientos Curriculares Nacionales alcanzan a las distintas jurisdicciones y, por ende, a los ISFD dependientes de las mismas, y a las propuestas de Formación Docente dependientes de las Universidades.

Aunque parezca redundante, es necesario tener en claro que alcanza a los planes de estudio de los niveles superior universitario y no universitario objeto de esta investigación.

En el Art. 21, explicita que “Las Universidades, responsables por la formación inicial de Profesores en una importante variedad de disciplinas, deberán ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas Jurisdiccionales de su ámbito de actuación”, distinguiendo con claridad aquello que corresponde a la formación del Profesorado de los otros requerimientos curriculares de las distintas Licenciaturas de corte académico. En otros términos: sus currículos para la formación de Profesores no se circunscribirán a un agregado final de materias pedagógicas, sino al diseño y desarrollo de una propuesta curricular específica. Asimismo, los diseños universitarios deberán considerar una sólida articulación con las escuelas, tal como se destaca en estos Lineamientos. Este artículo tiene la potencialidad de exigibilidad en relación a la inclusión de la ESI en la formación docente inicial que se despliega en las universidades: si la ESI es un derecho del estudiantado reconocido en la Ley 26150 y en la Ley 26206, para garantizarla, las instituciones tienen responsabilidad y oportunidad histórica para formar a la futura docencia. Se analizará que ocurre en el Plan de estudio del Profesorado de Biología universitario.

En su artículo, Rasetto y Valeiras (2016) realizan un mapeo de las propuestas para la construcción de estándares para la evaluación de los Profesores de Ciencias Biológicas (PCB) en las universidades argentinas a partir de resoluciones del CIN, aportes del Consejo Interuniversitario para la Enseñanza de la Biología (CIPEB) y del Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales (CUCEN). Todo el proceso comienza con la Resolución 687/09

del CIN por el cual se propone incluir a los Profesorados Universitarios en el art. 43 de la Ley de Educación Superior. Si bien, el proceso de discusión y de acuerdos que se generan es muy interesante, quien escribe deliberadamente decide no abordarlos puesto que el Plan de estudio del Profesorado de la UNL se aprueba en el 2008, por lo tanto, es anterior a la Res. 687 del año 2009.

### **6.1.3 Acerca de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP)**

Se decide incluir el presente apartado, en primer lugar, porque marca una divisoria de aguas en término de organización curricular en el periodo de transición entre la Ley Federal de Educación N° 25175 (1993) y la Ley Nacional de Educación N° 26206 (2006); en segundo lugar, porque es el organizador curricular de los contenidos pedagógicos en el nivel secundario para el cual forma docencia los profesorados objetos de esta pesquisa.

En los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, Res. 249/05 CFE, define como núcleo de aprendizajes prioritarios (NAP) como:

El conjunto de saberes centrales, relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza, contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y que recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio.

El propósito es que los aprendizajes priorizados se constituyan en una base común para la enseñanza, que otorguen cohesión a la práctica docente actuando como enriquecedores de las experiencias educativas surgidas de los proyectos institucionales y de las políticas provinciales. Se organizan por ejes desde una perspectiva epistemológica diferente de la sumatoria de temas, posibilitando una mirada integrada, ya que entran las problemáticas de cada área disciplinar teniendo en cuenta su naturaleza, sus métodos, sus alcances y limitaciones.

### **6.1.4 Coordinadas de análisis de los planes de estudio, programas de cátedra y bibliografía. Precisiones metodológicas sobre el procedimiento**

En el presente capítulo se muestran los resultados del análisis de contenido de los planes de estudio de los profesorados de Biología universitario y superior no universitario.



En el capítulo 2, se explicitó la fundamentación teórico metodológica sobre el análisis de contenido. En dicho apartado se referencia a la categorización como una de las características que posee la investigación cualitativa, basada en la creación y uso de categorías para análisis. La categoría es el elemento o dimensión que se reconoce como componente del concepto central -o categoría teórica, abstracta- que se encuentran en estudio (López, 2002).

Tal como se anunció en el capítulo 2, para el análisis se seleccionaron los últimos planes de estudios aprobados por las autoridades correspondientes en cada profesorado. Ambas instituciones tienen dos planes de estudios en vigencia. Si bien se reconocen planes de estudios de reciente aprobación, el anterior sigue vigente hasta tanto terminen los periodos de transición y pasaje de estudiantado al nuevo plan. En el caso del Profesorado de Biología universitario, se toma el plan de estudio aprobado por Consejo Directivo de la FHUC, Resolución CD N° 84 en el año 2008. En el profesorado dependiente de la jurisdicción provincial, se toma el Diseño Curricular aprobado por Resolución Ministerial N° 2090 en el año 2015.

Se seleccionaron todas las materias que se enmarcan plenamente en el campo disciplinar de la biología y las asociadas en las que se abordan contenidos cruzados con la categoría división sexual. En el caso del Plan de Estudio del Profesorado de Biología universitario, para nombrar las asignaturas se enumeraron de la siguiente forma: se asignó la letra A y un número a cada una, siguiendo el orden de presentación en el documento; para el Diseño Curricular del Profesorado de Biología del nivel superior no universitario, se asignó la letra B y un número para cada una de los espacios curriculares. En el Anexo 1 se encuentra la codificación de cada materia.

Es intención de este análisis reconocer las categorías teóricas del campo disciplinar de la Biología plasmados en el currículo prescripto –tal como se definió en el capítulo 4- que dan cuenta de sentidos y significados sobre sexualidad y educación sexual. Para el ello, se recupera el análisis de cada uno de los planes de estudio, programas de cátedra y bibliografía utilizada en la enseñanza.

La enseñanza de la Biología en la formación docente inicial, puede ser el motor de cambio, un punto de fuga para dialogar entre aportes teóricos de distintas procedencias para, al menos poner en discusión, las matrices epistémicas que ontologizan los cuerpos sexuados.

Si bien, la fundamentación de la estrategia de análisis de contenido se desarrolla en el capítulo metodológico, vale aclarar que el procedimiento que se narra a continuación fue

escrito al finalizar el presente capítulo. El espiral propio del análisis cualitativo se activa al momento de construir el corpus empírico. Mientras se escribía el capítulo 4 “Amarres metodológicos”, se gestó una categorización provisoria que se sintetiza en los siguientes ítems

- ✓ Género de las autorías.
- ✓ Ubicar las autorías de la bibliografía en líneas teóricas dentro de la Biología (siguiendo aportes de Fausto Sterling).
- ✓ El uso de lenguaje inclusivo/sexista.
- ✓ Cómo se define lo humano; cómo se lo nombra.
- ✓ Relación especie y lo humano.
- ✓ Lugar de la formación en investigación; postura sobre el método (recuperando los estudios de las Fox Keller, Sandra Harding, Donna Haraway).
- ✓ Cómo se nombra sexo/sexual/sexualidad y con qué sentidos se vincula.
- ✓ Referencias a la teoría evolucionista/discusiones sobre la misma.
- ✓ Organización de las explicaciones (causalidad, linealidad, complejidad)
- ✓ Presencia de universales dicotómicos binarios.

Se buscaron antecedentes de análisis de contenido de currículos de carreras asociadas a la Biología y/o ciencias naturales para chequear con qué técnicas se resolvieron. De las escasas investigaciones encontradas en bases de datos, se rescataron dos.

La primera pesquisa, toma el currículo de Biología con la intención de determinar la inclusión de la Educación Ambiental. En este caso, se plantearon tres categorías de análisis: Ambiente, Educación Ambiental y el Currículo en Ambiental. Claramente, el objetivo no es coincidente con esta investigación, pero la categorización aportó para tomar la decisión de utilizar algunas categorías teóricas del objeto de estudio como categorías de análisis. Otras categorías, se construyeron en la lectura interpretativa de los planes de estudio de Biología.

El segundo antecedente lo constituye el artículo de Caballero Gonzalez (2000) que analiza el currículo de medicina de la universidad de Cuba con la intención de reconocer el perfil de egresado de dicha institución educativa. Si bien, los objetivos de la investigación no se emparentan con el de esta tesis, la propuesta de las dimensiones de análisis, pueden orientar en la síntesis de este capítulo, sobre todo, las dos primeras. La tercera, podría sustituirse por recomendaciones para la incorporación de la ESI en los planes y programas:

1. El marco teórico - conceptual.
2. El marco político - normativo.
3. El diagnóstico de necesidades en dependencia de la pertinencia.

A partir de este ensayo y de los antecedentes, se realizó una primera lectura de los planes de estudio de los dos profesorados y de los programas de cátedra, reconociendo durante ese proceso, que dicha categorización requería ser revisada.

A medida que se avanzaba en las lecturas se reconocieron las siguientes categorías:

- ✓ Perspectivas teóricas.
- ✓ Definiciones sobre Educación sexual.
- ✓ Posiciones sobre educación para la salud.
- ✓ Concepciones sobre sexo.
- ✓ Posicionamientos sobre la noción de cuerpo.
- ✓ Concepciones sobre Sexualidad.
- ✓ Concepciones sobre el término Integral/ formación Integral.
- ✓ Acerca de la Naturaleza.
- ✓ Perspectiva de Derechos Humanos (DDHH).
- ✓ Concepciones sobre el término diversidad.
- ✓ Presencial del par normal/normalidad o de la categoría normal.
- ✓ Relación docencia, investigación y extensión.
- ✓ Concepción sobre la formación continua.
- ✓ Concepciones sobre ciencia.
- ✓ Posicionamiento sobre Método científico.
- ✓ Noción de verdad.
- ✓ Noción de Objetividad.
- ✓ Las incumbencias del título.
- ✓ Lenguaje utilizado.
- ✓ Sobre la dimensión pedagógico-didáctica.

Al momento del análisis, se aglutinaron categorías en un único apartado dando cuenta de la particularidad del análisis cualitativo, en cuanto al espiral permanente entre el corpus empírico y el corpus teórico, que requiere de flexibilidad y permanente revisión. Pero además, al momento del análisis, el discurso argumentativo de la Biología, obligó a abordar ciertas categorías en la trama conceptual por la íntima conexión que hay entre ellas. Por lo

tanto, se construyeron los siguientes tópicos que organizan el análisis de contenido aglutinando diferentes categorías teóricas, a saber:

1. Acerca de las perspectivas teóricas que sostienen la propuesta curricular: normativas que lo regulan, enfoques teóricos, concepciones sobre el término Integral/ formación Integral, concepción sobre la formación continua, las incumbencias del título, relación docencia, investigación y extensión y perspectiva de Derechos Humanos (DDHH), sobre la dimensión pedagógico-didáctica.

2. Sobre las concepciones acerca del sexo, cuerpo y sexualidad: posicionamientos sobre la noción de cuerpo, sobre sexo, concepciones sobre Sexualidad, definiciones sobre Educación sexual, acerca de la naturaleza, concepciones sobre el término diversidad, la confluencia entre educación y salud: Posiciones sobre educación para la salud, presencial del par normal/normalidad o de la categoría normal.

3. Sobre el método científico, la verdad y la objetividad: posicionamiento sobre Método científico, noción de verdad, noción de objetividad.

4. Análisis feminista del lenguaje.

Desde esta nueva organización del análisis, se analizaron los libros que se utilizan en la formación docente de Biología para recuperar las definiciones sobre categorías teóricas mencionadas, tanto en los planes de estudio como en los programas de cátedra. Los libros seleccionados fueron los que se mencionan a continuación. La elección fue realizada a partir de las entrevistas a la docencia y observar consenso en su utilización:

Curtis, Helena. (2008). Biología. Edit. Panamericana. Buenos Aires.

Alberts, Bruce et al. (2004). La célula. Ediciones Omega. Barcelona.

Makinistian, Alberto. (2004). Desarrollo histórico de las ideas y teorías evolucionistas. El Aleph. Zaragoza.

Pro, Eduardo. (2014). Anatomía clínica. Edit. Panamericana. Buenos Aires.

Solari, Alberto. (2004). Genética Humana. Fundamentos y aplicaciones en medicina. Edit. Panamericana. Buenos Aires.

Se cuenta con una vasta literatura sobre análisis de los manuales y libros escolares desde los estudios de género que posibilitaron reconocer los estereotipos de género, el sexismo y androcentrismo en diferentes áreas curriculares y disciplinares. Es tiempo de hacer el mismo trabajo en los textos utilizados en la formación universitaria. Al respecto, Carolina

Rosenberg, formada en el campo de la biología, en su tesis plantea que los libros de texto han sido “objetos de consulta y estudio como fuentes documentales, ya que han sido considerados dispositivos fundamentales para la transmisión de saberes y para la organización de las prácticas escolares en la educación formal” (2021, p. 35). Esta afirmación es válida para el análisis de los libros de la formación docente inicial, en este caso, el profesorado de Biología. Se analizan tanto los posicionamientos como las ilustraciones que tienen un papel destacado para legitimar el sexismo cis heteronormado colonialista (en términos de racialidad, clase y estereotipos de belleza que propone el capitalismo globalizado patriarcal blanco).

## **6.2 Parte 2. Análisis de la propuesta curricular de los profesados de Biología**

### **6.2.1 Análisis de la propuesta curricular del Profesorado Universitario de Biología**

En la primera lectura del Plan de Estudio (PE) y programas de las asignaturas seleccionadas, se puede apreciar que:

1. Denota intencionalidad permanente sobre la formación en la investigación, tanto en el plan como en las asignaturas.
2. Las fundamentaciones son breves y se replican en los contenidos mínimos del Plan y los programas de cátedra.
3. Fundamentación pedagógica limitada a describir tipos de clases (teóricas, prácticas y de resolución de problemas) y/o actividades a desarrollar (lecturas de artículos científicos, experimentación, exposición oral y ronda de preguntas, etc.).

A continuación, se aborda cada uno de los tópicos de análisis explicitados anteriormente.

### **6.2.2 Acerca de las perspectivas normativas y teóricas que sostienen la propuesta curricular**

Al analizar el Plan de estudio (PE) del Profesorado universitario se observa que hay cierta relación entre lo que regula la Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206/2006 y la trama curricular, a pesar que no se referencia explícitamente. En el documento se reconocen expresamente como antecedentes: informes de la UNL, un documento regional (Cuba, 1996) sobre educación superior, documentos internos, consultorías externas.

Sobre la incumbencia del título, el documento manifiesta que: “El Profesor en Biología estará capacitado para la enseñanza de la especialidad en los siguientes niveles del sistema educativo argentino: Tercer Ciclo de la Enseñanza General Básica y Polimodal, como así también en el nivel superior (universitario y no universitario)”. Si bien, el PE está en revisión para un cambio curricular, esta versión no incluye la ley N° 26206 como tampoco la Ley N° 26150, ambas sancionadas en el año 2006. Sería deseable que se pudiera ampliar el mapa normativo vigente puesto que se está formando docencia para los niveles de jurisdicción provincial.

Interesa ver qué normativa menciona el plan y cómo se vincula con los Derechos Humanos, puesto que es una de las perspectivas de sostén de la ESI. Aunque sería necesario y posible profundizar el enlace con la misma, en los propósitos de la formación se puede leer “Asegurar la incorporación de valores trascendentes tales como libertad, derechos humanos, responsabilidad social, ética y solidaridad”. Este es un posible amarre para darle entrada a los derechos sexuales y al abordaje de los instrumentos jurídicos internacionales, regionales, nacionales y provinciales vigentes. Tanto en el documento del plan de estudio como en los programas de cátedras analizados, no se incluye el abordaje de la normativa vigente ni siquiera la Ley Nacional del Programa Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25673 y la Ley Provincial de Salud Reproductiva y Procreación Responsable N° 11888 que regulan las políticas públicas de salud, el rol de Estado y el reconocimiento de derechos de parte de la ciudadanía. Aunque deslucida, la frase para ejercer los derechos también hay que conocerlos, aún tiene vigencia. Recuperando las voces del estudiantado, en el capítulo 5 se muestra que el estudiantado del profesorado tiene escaso conocimiento de la existencia de normativas vinculadas con la sexualidad, y en muchos casos, no conocen el contenido de las mismas y los derechos que proclaman.

Se vislumbra la presencia de los principios de la Reforma Universitaria en los siguientes propósitos: “La investigación, la extensión, se constituyen en aspectos también centrales, cuando se plantean los objetivos que deben orientar la concreción y puesta en acción de los planes de estudio” y “La propuesta de cambio curricular es pensada al formularse, teniendo en cuenta las posibles especializaciones y pos-gradados, en una perspectiva de educación permanente”. Esta proyección hacia la formación continua instalada como parte del hacer universitario, y que se plantea en la Ley de Educación Superior N° 24521/1995 (LES), se torna un espacio propicio para pensar propuestas de formación en servicio sobre ESI y la transversalidad curricular de parte de la universidad.

Se traen a colación estos propósitos del profesorado porque, al comparar los decires de la docencia entrevistada (capítulo 7), es notoria la diferencia en la asociación entre docencia e investigación, como así también, las trayectorias de formación de posgrado de las y los informantes clave. Probablemente, opere como trazo identitario de la cultura institucional y de mandatos de refundación de la universidad nacional argentina a partir de la Reforma del 1918. Tal como se anticipó en la introducción, tanto en el plan como en los programas, se reconoce que la investigación es un componente relevante en la formación del estudiantado. En todos los programas analizados hay referencias al método científico o a la formación de competencias y adquisición de herramientas para construir conocimiento científico. Se retoma este punto en la categoría sobre método científico.

A diferencia de lo que ocurre con la formación para la investigación, es escasa la referencia a la formación para la docencia, como también la explicitación de las estrategias didácticas que sostienen la propuesta de las asignaturas. Al respecto, en los propósitos del PE se lee lo siguiente: “Responder a través de los nuevos diseños curriculares a desarrollar la capacidad para relacionar el conocimiento con su aplicación, el saber con el hacer” que es lo más próximo a la formación docente inicial que se reconoce desde el análisis de contenido.

Vinculado a la formación docente, se gestó la categoría “estrategias didácticas que manifiestan utilizar en la enseñanza” de cada materia. En este sentido, una de las asignaturas analizadas refiere a las estrategias didácticas proponiendo la resolución de ejercicios y problemas que están en los libros mencionados en la bibliografía. Varias asignaturas proponen llevar adelante la materia a partir de actividades de laboratorio, resolución de problemas, discusión de artículos científicos, exposición de temas con rondas de preguntas, informes de laboratorio y “otras actividades integradoras”. Algunas asignaturas manifiestan dividir la carga horaria de la siguiente manera: clases teóricas (tres de las siete horas asignadas), clases de resolución de problemas (dos de las siete horas.) y clases de Trabajos Prácticos (dos de las siete horas.). Es interesante esta distribución para pensar que la división dicotómica binaria teoría-práctica aún tiene plena vigencia, al menos en esta malla curricular y posiblemente, en otras prácticas universitarias.

En síntesis, se observa una formación que transita por el perfil de la investigación más que por la formación docente. Por ello, tal vez, la ausencia de formación en ESI es tan notoria: aún no permeó el perfil de formación docente inicial, tal como la denomina la LEN.

Si bien, el PE analizado no menciona la LEN ni la LES, se visualizan regulaciones curriculares que son más que necesarias para vincular la formación universitaria con los

niveles del sistema educativo para el que está formando. Al respecto, se encuentra el artículo de Alliaud y Freenet quienes abordan lo que denominan “la naturaleza dual del sistema de formación de docentes en el país” (2014, p. 125) como rasgo constitutivo del mismo. Ambos subsistemas (institutos de formación docente y universidades) asumen diferentes características y es urgente que sigan criterios comunes. Las mencionadas autoras afirman que, si bien se reconocen intencionalidades de la política educativa por aunar criterios, la formación de la docencia sigue mostrando divergencias en cada uno de los circuitos formativos mencionados. Si este es el estado de situación general, al focalizar en ESI, la formación docente en ambos subsistemas, muestra descarnadamente esas diferencias. Se retomará al final del capítulo al momento de la síntesis comparativa.

En clave de los objetivos que movilizan esta pesquisa, es interesante recuperar los posicionamientos en la fundamentación puesto que son una especial puerta de entrada para pensar en la incorporación de la ESI en la formación. Se lee en el documento del PE:

Se viven tiempos en los que los cambios son rápidos y profundos. Esto obliga a prever la *existencia de nuevos campos disciplinares, el surgimiento de nuevos problemas científicos, y el desarrollo de nuevos modos de vida*. Estas transformaciones de diversa índole demandan una formación que en el campo específico de lo profesional promueva un *pensamiento abierto y flexible*, competencias para resolver situaciones no previstas y *poder desempeñarse en diversos campos del saber*.

La capacitación para la *participación, la sensibilización ante los problemas sociales y la dimensión estética* son por tanto también fines de la educación universitaria. Ante ello, es fundamental la *formación integral* del estudiante universitario con sus componentes humanistas y de capacitación profesional” (resaltado por la escriba de esta tesis).

Precisamente, una de las categorías que se reconoce en el análisis del plan de estudio es la de “integral”, término polisémico que interesa porque es uno de los componentes que define a la Educación Sexual Integral. Lo más cercano a una definición alude a la incorporación de aportes humanistas y de capacitación profesional que favorezcan el compromiso social. En los propósitos, se reconoce lo siguiente: “Incluir como una parte constitutiva del plan de estudios una sólida “formación general” que comprenda contenidos pertenecientes a distintos campos del saber y del saber hacer, no necesariamente referidos a



las especialidades”. Acto seguido, se menciona la inclusión de la asignatura “Antropología Social” para el abordaje de “criterios sociales al momento de planificar la conservación de los recursos naturales”. Dicho esto, pareciera que la idea de integral se asocia a la incorporación de diferentes miradas disciplinares. En el mismo sentido, uno de los propósitos del PE es “Hacer más permeables y flexibles las estructuras académicas disciplinarias y profesionales reconociendo la importancia de los abordajes interdisciplinarios para encarar propuestas originales en la solución de problemas. Posicionamientos que da cuenta de la necesidad de incluir aportes disciplinares de otras áreas que abone a la formación integral del estudiantado. Este trazo del PE es un intersticio para incluir la ESI con la necesaria discusión sobre los sentidos acerca de la integralidad que circulan.

La contracara de esta inclusión: se materializa en una nueva materia, con lo cual, deja abierta la inquietud sobre la real intención de gestar un diálogo disciplinar. Bien podría ser una forma de cumplimentar el propósito explicitado sin tocar los núcleos disciplinares. En la asignatura A9 se observa cierta sintonía con los propósitos, aunque no mencione el término “integral”, cuando plantea que se propone que la formación de las y los profesionales “Debe inducir a la comunidad a involucrarse en actividades de salud...comprometerse con su propio desarrollo, dejen de ser “objeto” de las acciones de salud para transformarse en “protagonistas” capaces de tomar decisiones apropiadas para que le permitan conservar e incrementar su salud, la de sus semejantes y la del ambiente en que viven”.

En esta asignatura confluyen una perspectiva desde una noción de ciudadanía asociada al protagonismo, constituirse en sujeto activo de la propia salud, la colectiva y la del ambiente. Igualmente, en un apartado posterior se profundizará el análisis sobre esta asignatura en particular y el concepto de salud en general.

Por último, en la asignatura A8, se puede leer la siguiente fundamentación: “Estas acciones están orientadas a que el alumno pueda construir el concepto de hombre como unidad están orientadas a que el alumno pueda construir el concepto de hombre como unidad bio-psico-social en interacción con su entorno, en búsqueda permanente de la homeostasis”. Esta definición de sujeto como “unidad bio-psico-social” puede asociarse –aunque no coincide en el posicionamiento- a la noción de integral. Ahora, la idea de homeostasis que alude al equilibrio y la armonía, se recuperará cuando se aborde la noción de naturaleza puesto que se asienta en un enfoque ontológico que requiere ser revisado.

En los propósitos de la carrera, se reconoce una decisión que opera como fundamentación de la división por ciclos: “...una sólida *formación general* que comprenda

contenidos pertenecientes a distintos campos del saber y del saber hacer, no necesariamente referidos a las especialidades”.

Al llevar adelante el análisis de contenido, se sistematizaron seis asignaturas del primer ciclo que sientan las bases epistemológicas de la formación. A continuación, las citas de los distintos programas de cátedra (el resaltado es decisión de la autora de esta investigación).

*La física estudia el movimiento, la materia y la energía y sus relaciones, que resultan inseparables de las disciplinas que integran las ciencias naturales, en particular la Biología” (A1).*

*(La biofísica) Esta materia servirá de apoyo a materias de posterior desarrollo, ya sea en lo referente al funcionamiento de sistemas orgánicos vivos, como en lo que hace a la aplicación de métodos físicos, a la observación, experimentación e interpretación de las transformaciones vitales (A2).*

*La Biología Celular es la rama de la Biología que centra su objeto de estudio y análisis en la célula y sus aspectos moleculares. Esta disciplina permite el conocimiento de los procesos que participan en la vida y que son relevantes para interpretar la diversidad biológica de Moneras, Protistas, Hongos, Vegetales y Animales cuya morfología, función y comportamiento son diferentes aunque comparten un plan de organización unificado en los bloques que construyen la vida (A3).*

*(Genética)...que en la actualidad se relacione con casi todos las áreas de la biología; ocupa una posición central en las ciencias biológicas debido a que los fenómenos genéticos operan a diferentes niveles de organización (A4).*

*Los estudios de la biología molecular, celular, la fisiología, la evolución, la ecología, la sistemática y el comportamiento son complementados con el conocimiento genético el cual es fundamental para la comprensión de los procesos vitales (...)...comprensión de los mecanismos...estructura y función de genes y cromosomas que direccionan los procesos de herencia y condicionan la adaptación y diversidad de los seres vivos (A4).*

*Permiten a los estudiantes conocer el origen, la estructura, distribución y función de los diversos tejidos animales. Tal formación básica en histología*

*contribuye a su comprensión de los procesos vitales...Remite al estudio del origen, estructura morfológica, distribución y función de los principales tejidos animales...(remite) a que histología permitiría acceder al conocimiento de otros niveles de la organización biológica (A5).*

Diversidad Animal II se fundamenta en la necesidad de que los alumnos obtengan una visión integral de un sector relevante de la biodiversidad, Cordados y Vertebrados, *con el fin de comprender su evolución relacionando características históricas, morfológicas, fisiológicas, ecológicas, etológicas y biogeográficas...* Se propone aplicar para conocer su diversidad, métodos y conceptos de sistemática actuales, comparando las escuelas de taxonomía y visualizando la sistemática como una disciplina dinámica y de síntesis que genera y contrasta hipótesis evolutivas del grupo. Interpretar trabajos sistemáticos y taxonómicos actualizados (A6) (resaltado por la escriba de esta tesis).

Se puede observar que, en el Primer Ciclo, ya se asientan los pilares epistemológicos de la formación del profesorado de Biología. El Segundo Ciclo, lo consolida con asignaturas que profundizan el abordaje. Es significativo que, en el segundo Ciclo se ubican las asignaturas de Biología Humana I y II.

A continuación, se muestran las selecciones de citas de los programas de las cátedras del Segundo Ciclo para luego, hacer el cruce con los aportes de los estudios de género, diversidad y derechos humanos.

*Esta asignatura propone considerar el análisis general de la estructura anatómica acompañada de su correlato fisiológico, de los sistemas de órganos que componen al hombre, concluyendo de esa manera el estudio de la diversidad de formas de vida...Contenidos: Biología es la ciencia de la vida y de los organismos vivos. Si agregamos el término humana, nos estamos refiriendo al estudio de la vida humana” (A7).*

Los contenidos retoman e integran los saberes proporcionados por otras áreas que componen el *paradigma actual dominante* constituido por la Neurociencia, la neuroendocrinología, la inmunoneurología, entre otras...La Biología humana se propone el *análisis del hombre desde una*

*perspectiva morfológica (anatómica e histológica) y desde una perspectiva funcional (A7).*

*Fomentar la organización comunitaria mediante la reflexión crítica de aquellos valores sociales, políticos y ambientales que inciden en los estados de salud y enfermedad...La Educación para la Salud propiciará y estimulará un espacio de intercambio entre distintas formas de saber (A9).*

**(El estudiante) conozca cómo se originan, conservan y transforman los diversos modos de vida que los seres vivos exhiben.** Son también cuestiones relevantes el explicar cómo se originan las relaciones de diversidad y semejanza que los seres vivos guardan entre sí, y el entender qué representan las clasificaciones de seres vivos que la sistemática biológica establece (A11).

En este curso se exponen y contraponen diversos paradigmas explicativos a estas cuestiones fundamentales, enfatizando especialmente el de *la selección natural y el de la deriva génica, y se examinan sus fundamentos, alcances y consecuencias.* Se propone realizar lecturas y actividades prácticas que tienen el propósito de ayudar a los estudiantes a *dimensionar la magnitud y la relevancia de la temática evolutiva en el contexto de las preguntas biológicas.* (Contenidos) *La evolución como un fenómeno biológico... Preguntas en torno a la selección natural. Crisis del Neodarwinismo...Reformulación del problema evolutivo. Conservación de organización y adaptación. Coevolución...Origen humano* (A11).

**(Propósitos)** *Pensar la disciplina como una Biología evolutiva; Ofrecer una visión de la evolución como hecho y como teoría; Profundizar sobre los procesos y mecanismos evolutivos que ocurren y que han conducido a la diversidad biológica existente.* (Contenidos) *Evolución como paradigma de la Biología.* La evolución como eje integrador de la Biología...Unidad 5: *Mecanismo genéticos de evolución. Reordenamientos cromosómicos como mecanismos de aislamiento reproductivo* (A11).

*La genética de poblaciones surge como una disciplina nueva a partir de la genética tradicional.* Se encarga de explicar y predecir la evolución de las poblaciones naturales a partir de la aplicación de la Leyes de Mendel y de la Ley de Equilibrio de Hardy-Weinberg, entre otras. Estudia la

constitución genética de los individuos que componen las poblaciones (frecuencias génicas y genotípicas) para *comprender y predecir las modificaciones que ocurren en la estructura poblacional utilizando diferentes modelos matemáticos sencillos* (A13).

La *epistemología de las ciencias empíricas* fundada oficialmente como disciplina profesionalizada a comienzos del *Siglo XX en Viena* (A14) (resaltado por la escriba de esta tesis).

Plantea Evelyn Fox Keller, desde los aportes de la filosofía del lenguaje, que hasta el lenguaje científico es una manera posible de estructurar y construir mundos sociales y materiales a partir de la presencia de metáforas. La efectividad de una metáfora depende de convenciones sociales compartidas y de la autoridad convencionalmente otorgada a quienes la usan (2000, p.13). La “eficacia científica” de la la metáfora puede producir diferentes efectos y depende de los recursos sociales, técnicos y naturales a los que se puede tener acceso. Desde este posicionamiento, se recuperan los aportes de Michel Foucault en *Arqueología del Saber*:

Yo quisiera demostrar que el discurso no es una delgada superficie de contacto, o de enfrentamiento entre una realidad y una lengua, la intrincación de un léxico y una experiencia; quisiera demostrar con ejemplos precisos que analizando los propios discursos se ve cómo se afloja el lazo, al parecer tan fuerte de las palabras y las cosas y se desprende un conjunto de reglas adecuadas a la práctica discursiva. Estas reglas definen no la existencia muda de una realidad, o el uso canónico de un vocabulario sino el régimen de los objetos (1991, p. 28).

Este “régimen de los objetos”, de los conceptos, las formaciones discursivas, las estrategias, los enunciados de los discursos considerados “verdaderos” son avalados por instituciones y saberes. La palabra no es azarosa, por el contrario, dispone de mecanismos de producción y construye realidad. Al poner el mundo en palabras, genera una verdad, un modo de nombrar a partir de una secuencia de enunciados que crean realidad.

Un enunciado en sentido arqueológico no es ni una palabra, ni una frase, ni una proposición, aunque podría serlo. Lo que conforma el enunciado sería el conjunto de relaciones que sintetiza. Dice Foucault, “El enunciado no es, pues, una estructura (es decir

un conjunto de relaciones entre elementos variables, que autorice así un número quizá infinito de modelos concretos); es una función de existencia” que genera objetividades y subjetividades (1991, p.145). El enunciado atraviesa objetos, sujetos, conceptos y técnicas constituyéndose en un saber que responde a reglas de formación vigente en una época dada.

En los contenidos de la asignatura A7 refuerza la idea de cuerpo como una determinación biológica asociada al sexo y a las funciones reproductivas, entre otras. Tal vez, incluir la noción de cuerpo gestante posibilite pensar otras identidades posibles y desarmar la secuencia “genitales-vulva-ovario-mujer”.

Uno de los argumentos discursivos de la modernidad es el par regulador “normal-anormal/patológico”. En su libro, Eduardo Pro afirma que:

La descripción anatómica emplea una abstracción, presentando a un ser humano idealizado, con características generales en su morfología y en sus estructuras que corresponden a la presentación más habitual. Esta abstracción es lo que se considera **normal**, es decir, lo que se presenta con mayor frecuencia estadística, las diferencias con esta normalidad pueden ser **variaciones, anomalías y malformaciones** (resaltado por el autor). Las dos primeras no alteran la función del organismo y no deberían acarrear dificultades en las actividades desempeñadas. Las malformaciones son las diferencias que alteran las funciones normales (2014, p. 4).

¿En qué momento y/o nivel de enseñanza la frecuencia estadística se tornó parámetro para definir las fronteras entre lo normal y anormal? Más que un momento, es parte de la trama de regulación de los cuerpos y las sexualidades. Si bien se desplegará en el capítulo 7, el contenido “mutaciones” que se reconoce en los programas de cátedra, es abordado por la teoría genética y la teoría de la evolución. En dicho capítulo, se cruzarán los desarrollos teóricos y los decires de la docencia con miras a reconocer el sentido epistemológico de dicha categoría en las prácticas curriculares.

Desde estas autorías, se recupera la lectura sobre la Biología como trama disciplinar construida en el marco de la ciencia positivista, que acumuló legitimidad para hablar del cuerpo y asociarlo a la naturaleza. En Historia de la Sexualidad I, dice Foucault que el sexo se inscribe en dos registros de saber muy distintos: una biología de la reproducción que se desarrolló de modo continuo según la normatividad científica general, y una medicina del sexo que obedeció a otras reglas de formación (1996, p. 69). Sobre la medicina, se retomará

luego con las asignaturas Educación para la Salud. Síntesis de esta confluencia: el cuerpo y el sexo son hablados desde metáforas que la biología ha construido y sigue sosteniendo como discurso de verdad avalado por el método que utiliza para la producción del conocimiento científico.

Plantea Helena Curtis en el libro “Biología”, que “Los biólogos modernos están convencidos por una vasta cantidad de evidencia acumulada...que todos los organismos vivos, incluidos nosotros mismos, aparecieron en el curso de esa historia a partir de formas anteriores más primitivas. Esta evidencia está formada por una trama tejida con miles y miles de datos concernientes a los organismos del pasado y del presente” (2008, p. 11). A modo de conjetura, y luego se profundizará, es necesario hacer especial hincapié en la enseñanza del método científico porque es constitutivo del conocimiento que sostiene.

A partir de las frases y/o términos resaltados de las citas extraídas en los programas analizados se puede observar que se refiere permanentemente al estudio de “seres vivos”. El concepto “humano” se encuentra en una materia del segundo ciclo (Biología Humana) y se reconoce como una especie, en palabras de Curtis (2008): “Darwin lo toma su conclusión de que la disponibilidad de alimentos y otros factores limitan el crecimiento de la población, es válida para todas las especies, no sólo para la humana” (2008, p. 6).

Es interesante cómo se van anudando las categorías teóricas avaladas por la utilización del método que genera evidencias empíricas y hacen indiscutibles las teorías. Dice Curtis: “Si hay algo que todos los seres vivos comparten es una historia evolutiva (...) Los fundamentos de la biología moderna incluyen no solamente la evolución, sino también otros principios que subyacen a los procesos evolutivos y que se encuentran tan bien establecidos que los biólogos raras veces los discuten” (2008, p. 13). Como dice Fox Keller “la efectividad científica de la metáfora” (2000, p. 14).

Ahora bien, Según Curtis, lo humano es una especie como otra dentro de los seres vivos. Dicha autora explica que son cuatro los principios que caracterizan la vida:

1. Los seres vivos son sistemas abiertos que almacenan y procesan información. Se caracteriza por el intercambio de sustancias y energía regidos por el principio de homeostasis, tienden a la autoconservación y a la autorregulación desde “un manual de instrucciones: el material genético” (2008; p.14).

2. “Todos los organismos están formados por células”. Con este principio se enfatiza “en la uniformidad básica de todos los seres vivos. Por lo tanto, concede un fundamento

unitario a estudios muy diversos relativos a muchos tipos de diferentes organismos” (2008, P. 15).

3. “La vida se perpetúa”. Este principio alude a la capacidad de reproducción sin la cual, los seres vivos no podrían persistir en el tiempo. Los organismos vivos, atraviesan un **ciclo vital** (resaltado en el texto) en el cual crecen, se desarrollan y se reproducen.

2. La unidad y diversidad como propio de la vida. Este principio alude a reconocer que entre los seres vivos existen **patrones de similitudes, diferencias y relaciones históricas** entre los diferentes grupos (resaltado en el texto).

Se podrá observar que los principios recuperan muchas categorías planteadas en los enfoques epistemológicos de la formación que se reconocieron tanto en el PE como en los programas de cátedra. El primero, es retomado por Fox Keller cuando remite al análisis de la informática.

El segundo principio que remite a la célula como el punto de unificación de los seres vivos, se presenta a título interpretativo que explica la unidad mínima que es la base material de los organismos. Pero, no significa homogeneidad. La **célula** es la unidad morfológica y funcional de todo ser vivo, considerado es el elemento de menor tamaño que puede considerarse vivo.

El tercer principio que define a los seres vivos, la reproducción como función propia de la especie, tiene la potencialidad explicativa para entender la no extinción. El problema sobreviene cuando se torna ley universal con la consiguiente pretensión de regular la sexualidad de los seres humanos. En este caso, se torna un dispositivo de regulación cis heterosexual que, al combinarse con los discursos de tinte religioso, se conforma un peligroso dispositivo de control de los cuerpos, deseos, de las formas de ser-estar en el mundo, en síntesis, de la sexualidad. Dice Deleuze que “no somos seres, sino modos de ser que interactuamos como agentes en relaciones sociales desde la idea de devenir, contrapunto de la noción de identidad. La noción de agenciamiento y de rizoma que se explicitó en la introducción de este capítulo, invitan a revisar las interpretaciones que se hacen al enseñar la teoría de la evolución.

El cuarto principio, sostenido en la teoría de la evolución, reconoce que “lo propio del individuo es la diversidad”. En su análisis sobre la teoría de la evolución, Morgade, Fainsod, del Cerro y Busca, comentan la potencialidad de la definición al plantear que “el mundo natural no es otra cosa que algo contingente y permanentemente abierto. La naturaleza es diversidad y cambio. Y cambio no direccionado ni determinado” (2015, p. 159). Tal vez,



en la enseñanza de la biología, las interpretaciones de este principio pueden ser diferentes y en lugar de ser leído en clave determinista, visualizar un punto de fuga hacia la diversidad como lo propio de lo humano.

En esta línea, la profesora de biología Carolina Rosemberg plantea que hay conceptos estructurantes que la Biología desde su epistemología explica de manera incompleta, al no incorporar otras perspectivas o discursos de las ciencias humanas. Desde las ciencias biomédicas se ha destacado, por una parte, las diferencias entre la especie humana y el resto de especies animales, y por otro, las diferencias entre individuos dentro de la especie humana, describiendo y presentando visualmente un “modelo universal” de ser humano que tiene como marcadores sociales: masculino/varón, blanco y heterosexual (2021, p. 19).

Nuevas selecciones de los programas de cátedra:

Asimismo suministra las bases para el estudio de la interrelación de los seres vivos con los componentes abióticos a través del estudio de los procesos sensoriales que vinculan a los organismos con el mundo exterior...Comprender los procesos físicos que actúan en los sistemas biológicos; “interpretar las interacciones entre los componentes biológicos y el ambiente físico (A2).

Los contenidos planteados en esta asignatura tienden al conocimiento, comprensión, explicación y aplicación de las *leyes que rigen la transmisión y expresión de los diferentes caracteres*. Se analiza la estructura de los ácidos nucleicos para comprender que de dicha composición, *organización y funcionalidad se condiciona la adaptación y diversidad* de los seres vivos... (Contenidos) Factores que determinan las frecuencias génicas y genotípicas. Apareamientos no aleatorios, Consanguinidad. Selección natural. Deriva genética. Mutación” (A4).

Tal formación básica en histología contribuye a su *comprensión de los procesos vitales*...Remite al *estudio del origen, estructura morfológica, distribución y función de los principales tejidos animales*... (Contenidos Sistema urinario...Uréter pelviano en el hombre y en la mujer...*Relaciones entre el hombre y la mujer* (A5).

*El hombre y sus respuestas para lograr la adaptación al medio. Metabolismo y homeostasis*. La coordinación neuroendócrina como posibilitadora de la adaptación al medio. Acción integrada de los sistemas

circulatorio, respiratorio, digestivo y génito-urinario... (Propósitos) Integrar los conocimientos aportados por la genética, biología molecular y celular, anatomía y fisiología, biología conductual y psicología... (Contenido pedagógico) Sistema endócrino: organización funcional. Hormonas. Clases químicas de hormonas. Transporte” (A8).

Que el estudiante conozca cómo se origina, conservan y transforman los diversos modos de vida que los seres vivos exhiben...Son también cuestiones relevantes el explicar cómo se originan las relaciones de diversidad y semejanza que los seres vivos guardan entre sí y el entender qué representan las clasificaciones de seres vivos que la sistemática biológica establece... (Contenidos pedagógicos) Selección natural y sexual. Niveles de selección: gen, organismo, población, metapoblación, especie. Adaptación: pre adaptación, adaptación, cooptación y exaptación...Causas de la evolución: mutación, migración, selección natural y deriva genética. Especiación. Modelos de especiación...Coevolución (A11).

(Contenidos pedagógicos) Morfofisiología genital. Anatomía y fisiología de los órganos genitales del varón y la mujer. Reproducción humana. Ciclo menstrual. Fecundación. MAC.” (A12)

Plantean Ortega Arjonilla, E., Romero Bachiller, C. e Ibañez Martín, R que “la naturalización de la diferencia sexual se produce en el contexto de la Ilustración y del florecimiento del método de investigación experimental en filosofía natural en las postrimerías del Siglo XVII y especialmente a partir del siglo XVIII”. Según los historiadores de la ciencia, sería el principio de lo que actualmente se conoce como conocimiento científico (Laqueur, 1994). Posteriormente, ya durante los siglos XIX y XX, es fundamentalmente la medicina la que define los conceptos de normalidad –y perversión (Foucault, 2005). Así, todo lo que hoy definimos como normalidad –médica- y todo lo que queda excluido, pueden ser conceptualizados como herencia directa de una biopolítica que se desarrolla con renovado éxito durante el siglo XIX” (2014, p. 526). Las categorías de sexo y sexualidad no habían sido cuestionadas hasta el momento en que Foucault (1976) primero, y Laqueur (1990) después, realizaron un análisis en profundidad de ambas categorías.

Otro punto a destacar es el amarre entre lo que Fox Keller (2000, p. 18) denomina “fronteras disciplinarias” internas a las ciencias naturales: la física, la genética, embriología,

ciberciencia y biología molecular. Entre ellas, sostiene la mencionada autora, no hay grandes discusiones como tampoco demasiadas preocupaciones en el diálogo como sí lo hay, según dicha autora, entre las ciencias naturales y las humanidades (se agregan las “sociales”). Nuevamente, se sintetizan algunas pistas para reflexionar sobre las citas extraídas:

1. La intención de incorporar una “mirada integral” en el reconocimiento de la necesidad de dialogar con otras ciencias, tal como fuera comentado anteriormente.

2. En el PE se observan aportes de las distintas disciplinas que fortalecen el campo de la biología, tales como física, biología molecular, fisiología, anatomía, entre otras.

3. En el PE y los programas de cátedra, se encuentran permanentes referencias a categorías teóricas que entran en campo de la biología y podrían ser leídas en clave de metáforas en diálogo con otras metáforas: movimiento, materia, energía, sistemas orgánicos, diversidad, comportamiento, fenómenos genéticos, niveles de organización, estructura y funcionamiento, origen, evolución, taxonomía, anatomía y fisiología, salud y enfermedad, selección natural, naturaleza, origen humano, gen-cromosoma-herencia, reproducción.

4. En el PE de Biología se observan enfoques que tienen presencia permanente tales como la teoría de la evolución y la teoría genética.

Respecto de la Teoría de la Evolución, plantea Graciela Morgade (2015) que no es un tema más: es un eje estructurante en la enseñanza del conocimiento epistemológico de la Biología, lo cual permite entender la presencia permanente en la formación curricular del PE. En las entrevistas a la docencia se incluyó esta pregunta y, tal como se podrá apreciar en el capítulo 7, la gran mayoría coincide con que la idea de evolución, otorga sentido a la Biología moderna. Plantea Makinistian:

El tema de la evolución biológica es central dentro de las ciencias naturales, ya que constituye el eje integrador de contenidos muy heterogéneos...en biología nada tiene sentido si no se considera bajo el prisma de la evolución. En general, el fenómeno de la evolución (del latín *evolvere*: desarrollar) es indicativo de un proceso de cambio y diversificación de los seres vivos a través de los tiempos geológicos. Se trata, sin duda alguna, de

uno de los conceptos mejor documentados, más convincentes y excitantes de toda la ciencia (2004, p. 15).

Según Makinistian (2004), para Darwin la especie no constituye una entidad fija e inmutable, sino que, por el contrario, consiste en una población de naturaleza dinámica, que cambia a través del tiempo (de allí que opte por utilizar la expresión “descendencia con modificación” en lugar de “evolución”, por cuanto este concepto se aplicaba a una concepción preformacionista del desarrollo embriológico y también porque aparecía ligado al concepto de progreso y “Darwin descartaba que una cosa implicara la otra” (2004, p.118). Por lo expuesto, la teoría evolucionista darwiniana rechazaría la “tendencia natural” hacia estadios más altos del progreso civilizatorio.

Estos argumentos abonan la tesis de Graciela Morgade, cuando plantea que la teoría evolutiva ofrece una mirada para discutir la naturaleza como definitiva e inmutable, posibilitando resignificar la diferencia como aquello que hace inteligible a los seres vivos (2015, p. 158), lo humano inclusive.

Lo propio de los seres vivos sería la diferencia, la variabilidad y el cambio. En este sentido, afirma Makinistian que:

Darwin estaba convencido de la existencia de un fluir ininterrumpido entre el nivel de las variaciones individuales (rasgos físicos propios de cada individuo), el nivel de variedades (grupo de individuos) y el de las especies, de tal manera que consideraba imposible establecer cortes que permitieran identificar cada uno de los niveles con absoluta claridad. Al existir continuidad plena entre los distintos niveles, los límites existentes entre ellos se tornan borrosos porque no es posible fijar el punto donde termina un nivel y comienza el otro (2004, p. 119).

Al analizar el PE y los programas de cátedra, se puso atención sobre cómo era nombrada la idea de diferencia, diversidad como también, asociada a qué secuencia de categorías. Se seleccionaron las siguientes:

La Biología Celular es la rama de la Biología que centra su objeto de estudio y análisis en la célula y sus aspectos moleculares. Esta disciplina permite *el conocimiento de los procesos que participan en la vida y que*

*son relevantes para interpretar la diversidad biológica de Moneras, Protistas, Hongos, Vegetales y Animales” (A3).*

“Los contenidos planteados en esta asignatura tienden al conocimiento, comprensión, explicación y aplicación de *las leyes que rigen la transmisión y expresión de los diferentes caracteres*. Se analiza la estructura de los ácidos nucleicos para comprender que de dicha composición, organización y funcionalidad se condiciona la *adaptación y diversidad de los seres vivos*...Cabe destacar la importancia de la conservación de la información genética dentro de cada taxón específico, su reservorio dentro de la población y a la vez su plasticidad, para permitir ciertas variaciones dentro de una especie, así como su importancia en la aparición de otras nuevas” (A4).

“En esta materia, en la unidad 1, se encuentran la categoría de especie. (Contenido) Diversidad, sistemática y evolución” (A6).

“Son también cuestiones relevantes el *explicar cómo se originan las relaciones de diversidad y semejanza que los seres vivos guardan entre sí* y el entender *qué representan las clasificaciones de seres vivos que la sistemática biología establece*” (A11).

(Contenidos) Diferentes conductas sexuales. La conducta sexual. El género como determinante social de la salud. Violencia en la sexualidad” (A12).

(Contenido) “Variabilidad: diversidad fenotípica. Variación genética continua y discontinua...Diferenciación genéticas de las poblaciones. *Distancia e identidad genética* (A13) (la cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis).

La noción de diversidad está asociada a la teoría evolucionista y la concepción de especie. Se lee en el escrito de Darwin “El origen de las especies por medio de la selección natural”:

Por estas observaciones se verá que considero la palabra *especie* como dada arbitrariamente, por razón de conveniencia, a un grupo de individuos muy semejantes y que no difiere esencialmente de la palabra *variedad* (resaltado por el autor), que se da a formas menos precisas y más fluctuantes. A su vez, la palabra *variedad*, en comparación con meras diferencias

individuales, se aplica también arbitrariamente por razón de conveniencia”  
(, 1972, p. 145)

Si bien alude a características que pueden ser clasificables, no son definitivas y además, son intrínsecamente diversas. Tal vez, desde la teorización hasta la conversión en un contenido pedagógico plasmado en el currículo prescripto, algo se transformó para cristalizarse. Nuevamente, Morgade aporta un lúcido análisis cuando dice que “si se entendiera la evolución como permanente adaptación a un medio cambiante, no podemos comprender la diversidad como diferencias calificables en un orden estático, sino cómo variaciones” (2015, p. 158). Desde estas miradas, se estaría resquebrajando la asociación sexista entre diferencias y jerarquías.

Durante las últimas décadas, se cuenta con investigaciones provenientes tanto de las ciencias sociales, humanas como de la Biología, que discuten argumentos de la teoría genética (se observa que, a los desarrollos de la genética, se los suele nombrar como teoría, disciplina, paradigma).

Fox Keller (2000) recupera la historia sobre el inicio de la genética y los cambios que fueron gestando a lo largo del Siglo XX. Historia que también se lee en los libros de Biología y Genética que están listados en los programas de cátedra del profesorado de Biología. En esas narrativas se puede recuperar las “metáforas” de la genética, mostrando lo que Fox Keller denomina “el contenido específico de la revolución conceptual que está en marcha” (2000, p. 44). Desde la idea más simplista sobre los genes hasta el desarrollo del proyecto de Genoma Humano, la investigadora demuestra cómo, en los cambios conceptuales, se sigue reconociendo la mirada dicotómica, binaria y estereotipada sobre el “accionar” de los genes. Demuestra que opera en la mirada científica la idea de activo y pasivo vinculado al varón y mujer (p. 53). Este par dicotómico opera como parte de las regulaciones sexo-genéricas que suele traducirse en otros pares dicotómicos, tales como penetración-penetrado, público-privado, fuerte-débil, etc., que se asocia a jerarquías y relaciones de poder.

Además de conocer la teoría de la genética, su historia y los cambios conceptuales, tal vez, pueda enseñarse desde otra postura epistémica si se presentan como metáforas de la ciencia (Fox Keller, 2000, p. 15), que tienen efectos performativos para la existencia humana, las explicaciones y las agendas de investigación. Al recuperar los datos del capítulo 5, se instala la pregunta sobre cuánto de esta postura esencialista permea las mochilas del estudiantado cuando afirman que la naturaleza es destino.

Orozco Marín, formado en la Biología, recupera las palabras de Siddhartha Mukherjee (2016), genetista y estudioso del cáncer de reconocimiento mundial, cuando dice: “¿Cómo reconciliar la idea de que un único gen domina una de las dicotomías más profundas de la identidad humana con el hecho de que la identidad de género en el mundo real aparece como un espectro continuo?” (2017, p. 386). Orozco Marín discute con la concepción de la genética como determinante de lo que cada quien es “en verdad”, como destino o existencia. Plantea, que debe ser entendida como potencia, los genes no determinan lo que somos, constituyen la base del desarrollo de lo que podríamos ser.

Tal vez, transversalizar la ESI invita a una mirada otra sobre la Biología, tanto en la investigación como en la docencia para, en palabras de Haraway (2001), discutir los valores iluministas de las ciencias biológicas y pensar en una ciencia polifónica, polivalente, inclusiva y equitativa desde la perspectiva de género. Imaginar y gestar otras narrativas, otras epistemologías y otras referencias diferentes que discuta con los universales hegemónicos, el determinismo biológico y la pretendida neutralidad sexo genérica de la producción científica.

En esta línea, Prado Santos (profesor de Ciencias Biológicas de Brasil) afirma: “Notamos que é recorrente professores/as da área de Ciências Biológicas, nossa área de formação, apresentarem um “discurso normatizador que acabam impedindo outras possibilidades, sociais e afetivas, para as expressões de gênero e para as muitas formas de ser menino” (2013, p. 2).

Desde los estudios feministas y sexo-disidentes, estas discusiones también impactaron en los desarrollos teóricos de las ciencias sociales, humanas, estudios de género incluidos. El concepto mismo de “género”, ejemplo, fue propuesto por John Money a mediados de la década del 50, asociado rol de género (es decir a la adscripción socio histórica de las posiciones de mujer y varón) y de identidad de género (refiere a la identificación personal de cada individuo con tales posiciones). Dicho esto, se puede apreciar que el concepto “género” surge como una construcción social de las posiciones asociado a un no cuestionado dimorfismo sexual de los cuerpos de base biológica. Si bien, esta base permitió desarrollos revolucionarios que despegaron lo que cada quien es del determinismo biológico, no se discutió la noción de sexo como “verdad biológica”, por lo tanto, innata. Esta concepción se pondrá en discusión desde la Filosofía (Foucault, con “Historia de la Sexualidad”, 1976; Laqueur, con “La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud”, 1990) como desde el feminismo (Haraway, “Ciencia, Cyborg y Mujeres”, 1995, Butler, “El género en disputa”, 1990, Fausto Sterling, “Cuerpos sexuados”,

2000) demostrando el carácter socio histórico de los planteamientos de la biología, incluyendo los referidos a la sexuación de los cuerpos.

Plantea Haraway con la potencia de su crítica:

En el esfuerzo político y epistemológico para sacar a las mujeres de la categoría de “naturaleza” y colocarlas en la cultura como objetos sociales construidos y que se autoconstruyen dentro de la historia, el concepto de género ha tendido a permanecer en cuarentena para protegerse de las infecciones del sexo biológico...Las feministas se han alzado contra el determinismo biológico y a favor de un construccionismo social y, de camino, han sido menos enérgicas en la deconstrucción de cómo los cuerpos, incluidos los sexualizados y racializados, aparecen como objetos de conocimiento y sitios de intervención de la biología (1995, p.227).

Con estas discusiones sobre la necesidad de historizar los conceptos teóricos construidos en la ratio moderna, desnudando la permanencia de la inscripción en la naturaleza, se da entrada a otras de las categorías de análisis de los planes de estudio y programas de cátedra: sexo y cuerpo.

### **6.2.3 Sobre la categoría de sexo y cuerpo**

Retomando los pares dicotómicos que fueron mencionados, la sexuación de los cuerpos desde la Biología se resuelve en dos posiciones excluyentes entre sí: mujer y varón, hembra y macho. En realidad, en las lecturas de los libros de Biología, el par comienza con “macho-hembra/varón-mujer”. Se asocia naturaleza y normalidad como régimen para los cuerpos y la regulación normativa que resitúa a los cuerpos insumisos en uno u otro polo de la dicotomía (Ortega Arjonilla, Romero Bachiller e Ibañez Martín, 2014, p. 528) o los clasifica como “lo normal-patológico/anormal”. Dicho esto, el sexo y el cuerpo serían entidades “naturales”. Se comienza con la primera categoría.

En el análisis de contenido de los programas, se recuperan todas las expresiones asociadas a “sexo”, aunque no utilice exactamente ese término. Se recuperaron las siguientes expresiones:

(Contenido) *“Teoría cromosómica de la herencia...Ligamento y recombinación de autosomas y cromosomas sexuales...Mapas genéticos....Herencia ligada al Sexo Herencia extracromosómica.*



*Determinación del sexo*, mecanismo. Herencia ligada al sexo; genes incompleta y completamente ligados al sexo...Comportamiento de los cromosomas sexuales en la meiosis. *Herencia ligada al sexo en animales*. Limitación de la expresión del carácter con el sexo...Efecto materno. Aplicaciones...Teoría cromosómica de la herencia...Ligamento y recombinación de autosomas y cromosomas sexuales...*Mapas genéticos*" (A4).

(Contenido) "*Establecimiento del sexo. Genital masculino*...Constitución anatómica: cuerpos eréctiles y envolturas...*Genital femenino*: Ovario. Trompas...Útero...*Vagina y vulva*...Ovogénesis y desarrollo folicular. Biosíntesis hormonal ovárica...Fisiología del ciclo menstrual. Glándula mamaria...Unión gamética. *Naturaleza única de la segmentación de mamíferos*...Relación de las vellosidades coriónicas con el *suministro de sangre materno*, circulación fetal" (A4).

(Contenido) "*Selección natural y sexual. Niveles de selección: gen, organismo, población, metapoblación, especie*. Adaptación: pre adaptación, adaptación, cooptación y exaptación" (A11).

(Contenido) "*Estructura genética de las poblaciones*...Agentes de cambio: apareamientos no aleatorios, Endogamia, Mutación, Selección" (A13). (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis)

La referencia al sexo y lo sexual remite a la herencia, la anatomía, fisiología y reproducción asociado a la especie. La trama entre teoría de la evolución y teoría genética asociadas, explican qué se entiende por sexo.

Desde los programas, se "establece el sexo" a partir del "genital masculino" y "genital femenino". O sea, entidades observables, una "base física" para el sexo, dice Fausto Sterling (2000, p. 19). Pero, plantea dicha autora, los cuerpos son demasiados complejos para que las diferencias físicas nos proporcionen respuestas, por lo tanto, es imperioso reconceptualizar la categoría sexo.

En los libros utilizados para la formación, Curtis escribe que "La determinación cromosómica del sexo en los seres humanos depende de la presencia de los cromosomas XX (mujeres) y XY (hombres)" (2008, p. 511). Continúa afirmando que, los individuos que se reproducen sexualmente, el "potencial para la variabilidad genética que existe, es

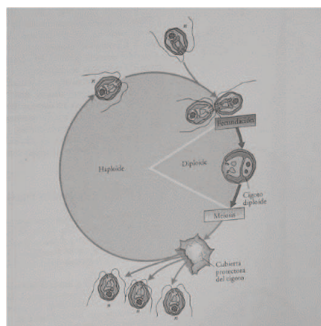
enorme...Por lo tanto, un humano, hombre o mujer (a partir de) la fecundación constituye una fuente extra de variabilidad...nunca dos individuos son idénticos” (p. 296). Esta afirmación condice con los postulados de la teoría evolucionista.

Ahora bien, al analizar las imágenes sobre la fecundación, también se acerca a la lectura darwiniana sobre la selección “natural” y “selección sexual” de la especie que menciona Makinistian:

Dentro del capítulo IV Darwin se refiere a un modo particular de selección: el que se establece exclusivamente entre los individuos de un sexo por el dominio del sexo opuesto. A esta forma de selección la denomina selección sexual. En palabras de Darwin: “Esta forma de selección depende, no de una lucha por la existencia en relación con otros seres orgánicos o con condiciones externas, sino de una lucha entre los individuos de un sexo – generalmente los machos- por la posesión del otro sexo. El resultado no es la muerte del competidor desafortunado, sino del que deja poca o ninguna descendencia. La selección sexual es, por lo tanto, menos rigurosa que la selección natural (2004, p. 130).

La Ilustración 1 presenta la teoría vigente acerca del proceso de fecundación. Nótese que es posible parangonar la idea de “manada de machos” con la cantidad de espermatozoides ante un óvulo (la hembra). ¿Será que esta metáfora de la fecundación está cargada de socialización sexo-genérica y de los mandatos patriarcales desde los cuales se regulan las relaciones sociales? Cuando la ciencia como producción humana sexuada, pueda deconstruir las matrices desde las cuales se construye inteligibilidad sobre el mundo, ¿se seguirá “observando objetivamente” a través del microscopio (tecnología legitimada en el “paradigma normal” de la ciencia biológica) la misma secuencia en espermatozoides y óvulo secundario?

### Ilustración 1 La fecundación



Fuente: Curtis, Helena (2008, p. 298)

Tal como están escrito, en los contenidos pedagógicos de los programas analizados, hay una asociación de términos que es muy significativa que define el sexo: *especie* (humana), *sexo definido por cromosomas* (teoría cromosómica...herencia ligada al Sexo. Determinación del sexo. Mecanismo); *Genital masculino* (cuerpos eréctiles y envolturas); *genital femenino* (Ovario. Trompas...Útero...Vagina y vulva); *reproducción*. Se anuda a los cuatro principios que motoriza a los seres vivos que fuera mencionado anteriormente.

No mencionar los términos varón y mujer, posiblemente ni siquiera hace falta: la ligazón está dada por hecho. Inclusive, en los libros de estudio, se observa que, mientras se mantenga alineada la secuencia cis heterosexual, el pasaje de una categoría a otra se lleva a cabo sin problemas: macho-masculino-varón y hembra-femenino-mujer, asociaciones que se asientan en la determinación genética del sexo. Plantea Fausto Sterling, “Nuestros cuerpos biológicos colectivos, sin embargo, no comparten el empeño del Estado y a la legislación en mantener sólo dos sexos”, quien escribe agrega: y el empeño de las ciencias. Para dicha investigadora, macho y hembra se sitúan en los extremos de un continuo biológico, “pero hay muchos otros cuerpos” (2000, p. 39), es más, sostiene que la naturaleza realmente ofrece más de dos sexos.

El cuerpo material existe y se reconocen diferencias (hormonas, genes, próstatas, úteros, procesos fisiológicos, etc.) para diferenciar macho y hembra, pero son discursos que preexisten, anticipan los cuerpos, por lo tanto, no se pueden constituir en garantía de verdad ni destino. Son argumentos discursivos desde los cuales se clasifican y se definen las materialidades desde una matriz dicotómica, binaria asociada a la reproducción y que restringe las experiencias posibles desde y con el sexo, como así también el deseo.

Dice Butler: “descubrimos que la materia está colmada por los discursos sobre el sexo que prefiguran y constriñen los usos que pueden darse a ese término. Las nociones

occidentales sobre materia y materialidad corporal, argumenta Butler, se han construido a través de una matriz de género” (2007, p. 39). Es necesario hablar del proceso de materialización del ser material, en este caso, cómo se define el sexo y los orígenes de las diferencias sexuales.

Otra de las discusiones que instala Fausto Sterling se relaciona con un componente de la diferencia sexual: la detección de hormonas o su receptor en alguna parte del cuerpo, convierte esa parte -antes neutral- en sexual. Se pregunta sobre por qué y cuándo las hormonas se dividieron en sexuales y no sexuales puesto que son hormonas de crecimiento que afectan a una amplia gama de tejidos, sistema reproductivo incluido (2006, p. 46).

En Historia de la Sexualidad I, Foucault afirma que, al menos hasta Freud, el discurso sobre el sexo, a cargo de científicos y teóricos, no dejó de ocultar aquello sobre lo que hablaba y que “el solo hecho de que se haya pretendido hablar desde el punto de vista purificado y neutro de una ciencia es en sí mismo significativo” (1996, p. 67). Tal vez, se necesite enseñar Biología desde la genealogía de los argumentos discursivos sobre, en este caso, el sexo. Tal vez, se necesite hablar de lo que no se habla. Al respecto, la música (Prohibido, de la banda argentina Callejeros, 2004), como una forma que asume la poesía, aporta la siguiente lectura sobre el sexo, en el sentido planteado por Foucault:

Está mal, no te toques más/La marihuana no hace bien/Es muy mala, te hace ver otra realidad/Te vas a atar a la fidelidad?/Homosexual es una mala palabra/No es de gente normal/Decís orgía y gritan pornografía/No lo intentes cantar jamás/Esta vida debe ser sostenida/Con total seriedad/Me escucho y sigo/Porque mucho de lo que está prohibido me hace vivir/No me persigo/Porque mucho de lo que está prohibido me hace feliz/Lo reprimido cuando está cautivo te pide salir/Sexo oral y anal entre papá y mamá/A esa secuencia con frecuencia la pienso/Pero ellos nunca lo harán...

En este silenciamiento curricular se encuentra el placer y la intersexualidad. Si bien, se trata de biología humana, en el análisis de los programas no se encontró el término placer, mucho menos, intersexualidad.

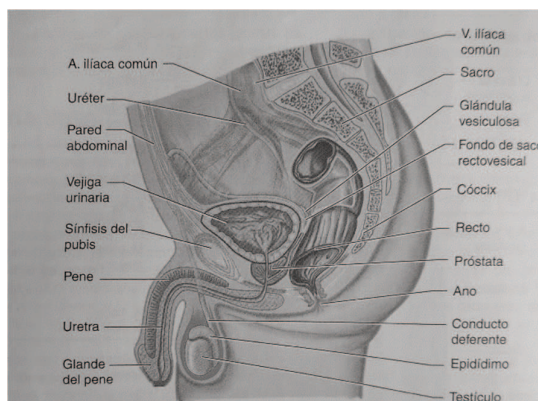
Tal como se pudo demostrar anteriormente con la asociación de palabras a partir del análisis de los contenidos pedagógicos, en “genital femenino” no se explicita el clítoris. Se refiere a sexo, como diferencia sexual y como acto reproductivo, pero no hay referencia al

placer y mucho menos en los “cuerpos femeninos” (por portar genitales denominados desde ese discurso de verdad). Sorprendió mucho este silencio porque, en los libros de biología y anatomía utilizados en la formación disciplinar, está incluido en el análisis e imágenes.

Afirma Eduardo Pro en Anatomía Clínica (2014):

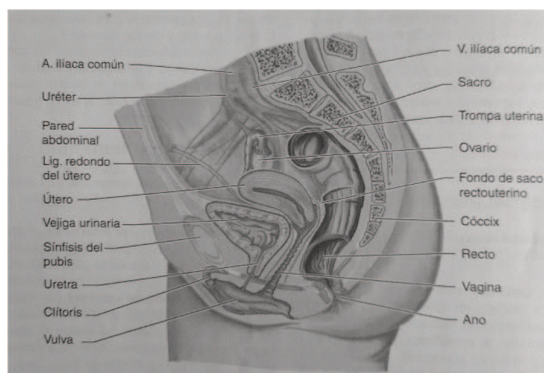
Los **sistemas genitales** aseguran la reproducción sexual del ser humano. Esto se logra a través de la **fecundación**, que es la unión de los **gametos** (resaltado del autor) masculinos (espermatozoide) y femenino (ovocito secundario). El hombre y la mujer tienen órganos reproductores anatómicamente diferentes que están adaptados para producir la fecundación y mantener el crecimiento del embrión y el feto (p. 352).

### Ilustración 2. Sistema genital masculino



Fuente: Pro, E. (2014). Anatomía Clínica.

### Ilustración 3. Sistema genital femenino



Fuente: Pro, E. (2014). Anatomía Clínica.

En esta misma línea de sentido, Preciado señala que “los órganos sexuales no son solamente “órganos reproductores”, en el sentido de que permiten la reproducción sexual de la especie, sino que son también, y sobre todo, “órganos productores” de la coherencia del cuerpo como propiamente “humano” (2002, p. 105-106). Aquí, lo propiamente humano” remite, en un sentido muy importante, al campo de lo inteligible en materia de cuerpos, identidades, prácticas, deseos y placeres sexuales. La especificación de determinadas partes u órganos como propiamente sexuales no sólo opera sobre la definición de lo “verdaderamente” masculino y femenino, sino que también impone una única dirección posible en el terreno de la sexualidad: la heterosexualidad. Torres (2012) sostiene que esta matriz no sólo se impone sobre aquellos individuos cuyas vidas y cuerpos no se reconocen en el ideal regulatorio heterosexista, sino que también opera efectos sobre lo “femenino”, apareciendo asociado a la maternidad como destino definitorio del cuerpo y la identidad femenina.

Respecto de la intersexualidad, cabe aclarar que la docencia consultada no incluye su abordaje desde esta categoría. A lo sumo, refieren a “hermafroditismo”.

Por último, es tiempo de revisar la persistencia de la división entre el sexo, como una definición natural y hecho biológico, y el género, como una construcción socio cultural (Morgade et al, 2015; Fausto Sterling, 2006). En la educación formal, esta dicotomía, fortalece territorios disciplinares entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, legitima la brecha que divide qué dimensión de lo humano va a abordar cada grupo disciplinar. Así, cuestiones que se consideran fuera de esa dimensión orgánica, entre ellas las cuestiones de género, dejan de ser “responsabilidad” de la disciplina y son atribuidas principalmente a la psicología, a las ciencias sociales, entre otras (Morgade et al, 2015). He aquí otro desafío para la transversalización de la ESI en la formación docente inicial: si no se logra quebrar este imaginario, la futura docencia, ¿tendrá herramientas teóricas y didácticas para abordar la educación sexual integral en la enseñanza de la Biología?

Recuperando algunos hilos planteados, se deviene sujetos sexuados desde un cuerpo como soporte biológico que se resignifica a lo largo de una historia personal, social, cultural, política. El cuerpo ya no es uno, es múltiple, cuerpos producidos en la tarea científica o en la actividad cotidiana de las personas que habitan esos cuerpos (Perez Sedeño y Ortega Arjonilla, 2014). El cuerpo sale de lo personal y se torna político en el mismo movimiento que la sexualidad deja de ser un tema del ámbito íntimo y se asocia a derechos humanos.

Por lo dicho, se torna necesario des-naturalizar la idea de cuerpo, desbiologizarlo, constituido en una historia, narrado por múltiples voces. Butler (2005) ha señalado que la “materia” del cuerpo, antes que ser un mero “sitio” o “superficie” sobre la que se imprimiría la cultura, es el producto de “un proceso de materialización” regulado por relaciones de poder que ordenan las significaciones en torno a lo “femenino” y lo “masculino”.

Los movimientos feministas y sexo disidentes se han ocupado de pensar los cuerpos como situados y con designaciones que son sexuadas, generizadas y racializadas (Perez Sedeño y Ortega Arjonilla, 2014; Morgade, 2011) que indican el “deber ser” de los cuerpos.

Por lo dicho, para diseñar la ESI en la formación docente de biología, es menester poner en reflexividad los argumentos discursivos sobre la categoría cuerpo, cuerpo sexuado, deconstruir discursos hegemónicos, comprender las relaciones de poder que operan y, desde el sentido más pleno de la libertad, que la ESI abone a la conquista de los cuerpos como primer territorio de soberanía plena.

En el Manifiesto de la Campaña por la Convención de los derechos sexuales y los derechos reproductivos (2006), se afirma que:

El cuerpo no es sólo la base material y subjetiva de dominación y sufrimiento sino el sustento de prácticas de libertad y democracia. Recuperar el cuerpo en su dimensión política exige confrontar todas las perspectivas filosóficas, religiosas o científicas que niegan su existencia. Exige también ser reconocido como el lugar donde yo habito, y como sujeto portador de derechos que se pueden ejercer únicamente en un Estado laico, en una cultura secular con justicia económica, justicia de género y justicia sexual (2006, p.22).

El cuerpo se reconoce como un espacio de ejercicio de los derechos humanos tales como la libertad, la autonomía, la no discriminación, entre otros.

Del mismo modo que se puso en discusión la categoría sexo como una definición biológica, los sentidos asociados al cuerpo requieren ser revisitados. La deconstrucción del cuerpo desde la teoría y la política interpela a los posicionamientos, inclusive del propio feminismo, en dar por sentado el carácter natural, biológico y pasivo del cuerpo frente al carácter social, cultural y construido del género.

Al analizar el PE y los programas de cátedra, se reconocieron las siguientes expresiones asociadas al cuerpo:

(Contenido) “*Biología del desarrollo*. Características clave para comprender el plan corporal o anatomía animal...Generalidades para el desarrollo embrionario temprano...Se abordan tejidos como el endocrino y exógeno, el origen embrionario”. (A5)

(Contenido). *El hombre como unidad psico-física*. Aspectos evolutivos y antropológicos que determinan la ubicación filogenética del *Homo sapiens sapiens*. Estudio anatómico e histológico de los *sistemas que lo forman*: osteo-artro-muscular, respiratorio, circulatorio, digestivo, *génito-urinario*, nervioso y endócrino...La biología humana comprende el *análisis del diseño corporal* y de los sistemas fisiológicos que están constituyendo el *mayor ejemplo dentro de los seres vivos, o sea el hombre*”. (A7).

(Contenido) “Anatomía general...*Posiciona anatómica estándar*. Ejes del cuerpo y planos de sección... (A7)

(Propósitos) “Conocer la *estructura y funcionamiento de los sistemas de coordinación y control del organismo humano*. *Integrar los conocimientos aportados por la genética, biología molecular y celular, anatomía y fisiología, biología conductual y psicología*... (Contenido) *Sistema endócrino: organización funcional*. Hormonas. Clases químicas de hormonas. Transporte” (A8) (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis).

Se puede apreciar que la noción de “plan corporal o anatomía animal” (no corresponde a la asignatura Biología Humana) sienta presencia en el ciclo básico sobre una definición del cuerpo anclado en la idea de naturaleza y coordenadas que se pueden describir y anticipar. En este sentido, en los libros de textos utilizados en las carreras de Biología, se reconocen los siguientes posicionamientos. En el libro Anatomía Humana, Eduardo Pro, la define como “la ciencia dedicada al estudio de la estructura y forma del cuerpo humano” (2014, p. 24) luego, en el apartado denominado “organización general del cuerpo”, comienza diciendo “la célula es la unidad estructural del cuerpo humano...” y sigue describiendo tejidos, órganos y sistemas. Vinculado a la reproducción, el mencionado autor escribe: “Los sistemas genitales femenino y masculino incluyen las gónadas, los conductos que transportan a los gametos y los órganos sexuales que permiten su unión” (p. 26)



En el segundo ciclo, se reitera la idea del plan mencionada como “diseño corporal”, que está ligado a sistemas de coordinación y de control del organismo humano. Vale traer a colación el análisis que hace Fox Keller sobre el impacto de las nuevas tecnologías informáticas sobre la representación biológica del organismo que se plasman en la biología molecular y la biología del desarrollo (2000, p. 89). El organismo tiene la capacidad de desarrollo y crecimiento -siendo características del mismo- la función, la coordinación, la interdependencia, la intencionalidad y la retroalimentación (Fox Keller, 2000, p. 97).

Se recurre a estos aportes con la misma intención planteada ante el concepto de sexo: cómo se consolidan los sentidos y/o significados de una categoría, en este caso, el cuerpo. Se lee en Curtis que las teorizaciones sobre los cuerpos son comunes, inclusive para “el hombre” como mayor ejemplo dentro de los seres vivos”, reafirmando la idea de especie y humano, el casillero en el que se encuadra: especie animal/humano (2008, p. 8).

El cuerpo se compartimentaliza, se fragmenta según la estructura, función y tejidos, mostrando cuerpos sexuados con pene, y características que se leen como “masculinas”, y con vulva, y características que se leen como “femeninas” desde la cultura. Pero, también son imágenes racializadas (Ver Ilustración 3), los cuerpos son caucásicos, jóvenes, cuidados, sin discapacidad funcional, delgados (sesgos de clase, negación de la discapacidad, estereotipos de belleza sostenidos por el mercado que alienta la gordofobia, por ejemplo). Butler sostiene el cuerpo como un sistema que simultáneamente produce y es producido por significados sociales.

Es necesario hacer un análisis en clave de interseccionalidad en la enseñanza, en los libros desde los cuales se estudia biología puesto que legitima la jerarquía de los marcadores sociales hegemónicos. Otro tema para abordar la ESI en la formación del profesorado de Biología.

Se dejan como preguntas en la enseñanza de la Biología: ¿de qué cuerpos habla el plan de estudio de ambos profesorados? ¿Qué sentidos cristaliza y legitima como los cuerpos normales”? ¿Qué imágenes refuerzan lo que se enseña? Ese cuerpo hegemónico, ¿cuándo y cómo se asocia con el placer?

Plantea Preciado que el cuerpo asociado a la naturaleza como lo normal, es parte de una “tecnología de dominación heterosocial” a través de la cual no sólo se conmina el cuerpo a lo natural, sino que también se lo reduce a “zonas erógenas en función de una distribución asimétrica del poder entre los géneros (femenino/masculino)” (2002, p. 22). Tecnología que parte de una supuesta secuencia “universal” un individuo-un cuerpo-un sexo-un género al

nacer- el mismo género toda su vida-heterosexualidad” en pos de asegurar “la relación estructural entre la producción de la identidad de género y la producción de ciertos órganos (en detrimento de otros) como órganos sexuales y reproductivos”. Plantea Torres que esta secuencia impuesta y reproducida constantemente, regula una heterosexualidad que aparece como obligatoria, en tanto suprime las posibles opciones que podrían desestabilizar tal secuencia normalizante (2012, p. 74).

En idéntica línea de análisis, Fausto Sterling refiere a los cuerpos intersexuales como cuerpos disidentes, “Cuerpos “heréticos” que no encajan de manera natural en la clasificación binaria si no es con un calzador quirúrgico” (2006, p. 23). Ante la pregunta: ¿por qué deberíamos esconder los cuerpos que se salen de la norma? Dice la bióloga Anne Fausto Sterling: porque su existencia debilita las convicciones sobre las diferencias sexuales” (p. 23).

Para cerrar y dejar un hilo que anude con al abordaje de políticas públicas de salud y educación para la salud. Fausto Sterling afirma que “Al anteponer lo normal a lo natural, los médicos también han contribuido a la biopolítica poblacional. Nos hemos convertido, escribe Foucault, en una sociedad de normalización” (2006, p. 89).

#### **6.2.4 En relación al concepto de sexualidad y las asignaturas Educación para la Salud**

“Hablar de sexualidad requiere una noción de lo material. Pero la idea de lo material ya nos llega teñida de ideas preexistentes sobre las diferencias sexuales”. Judith Butler

Tanto en el documento del PE como en los programas de cátedra, por fuera del término “sexo”, pocas veces aparece el término “sexualidad”. Al momento de la categorización, se reconocen algunas frases, expresiones y palabras que podían aludir indistintamente a sexo como sexualidad. Extracciones de los programas:

(Contenido) *Reproducción celular*: divisiones celulares, mitosis y meiosis, características, etapas. *Gametogénesis*: *ovogénesis* y *espermatogénesis*. *Fecundación*. Aspectos moleculares implicados (A3).

(Contenido) Sistema osteo artromuscular...Fisiología muscular. Mecánica muscular. Acoplamiento excitación-contracción (A7). ...

(Propósitos) Conocer contenidos teóricos multidisciplinares referentes a la *salud sexual y prevención de adicciones*; Valorar la importancia de la *educación sexual integral (ESI) y la prevención de adicciones en los diversos ámbitos*. Respetar la diversidad y autonomía de los individuos. Reflexionar sobre las *conductas de riesgo* vinculadas a estilos de vida no saludables y la incidencia de los MMC (A12). (Contenido) *Sexualidad, cultura y sociedad. Sexo oficial. Corrientes metodológicas en sexualidad. Educación sexual integral. Sexosofía y sexología...Morfofisiología genital. Anatomía y fisiología de los órganos genitales del varón y la mujer. Reproducción humana. Ciclo menstrual. Fecundación. MAC (A12).* (Contenido) *Diferentes conductas sexuales. La conducta sexual. El género como determinante social de la salud. Violencia en la sexualidad. Períodos vitales y etapas de la sexualidad. Aparición del deseo sexual. Conductas adolescentes. Salud sexual y reproductiva. Planificación familiar...Malestares de la sexualidad y prevención. Infecciones y enfermedades de transmisión sexual. Medidas preventivas...Adicciones...Prevención escolar, comunitaria y laboral. (A12).* (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis).

A partir de la selección, se puede afirmar que la sexualidad se asocia a procesos fisiológicos, anatómicos e histológicos (la reproducción de la primera frase refiere a la división celular en general y a la fecundación en particular). Nuevamente, la sexualidad asociada a la reproducción, lo cual sigue legitimando una postura heterosexista, sostenida en uno de los principios que rige a los seres vivos: la descendencia como un camino ineludible. No hay abordaje de los derechos sexuales que posibilite enmarcar este proceso que se da en personas sexuadas a partir de una decisión de querer o no querer transitarla.

Hasta el momento, no se reconocen fijaciones de otros sentidos en el término sexualidad, excepto en las asignaturas asociadas a educación para la salud. De todas las asignaturas analizadas, sólo en una única materia se nombra la sexualidad y la educación sexual integral (A12) lo cual es muy alentador.

Haciendo foco en la propuesta de la asignatura donde se nombra la ESI, es inevitable reconocer el abordaje de sexualidad como genitalidad asociada a la prevención de adicciones, de embarazos y de ITS (sic A12). El paradigma biomédico (Morgade, 2006) parece marcar

el ritmo de la propuesta curricular. Algunas expresiones, que se retomaron en la entrevista con una de las docentes de la cátedra, invitan a preguntarse sobre los sentidos desde los cuales se definen las prácticas sexuales y genitalidad. Primeramente, en el programa se remite a “Diferentes conductas sexuales. La conducta sexual...La conducta de los adolescentes”.

Focaliza en la adolescencia como sujetos-objetos de la prevención y de las conductas, que se refuerza con la expresión “*Aparición del deseo sexual*”, como si estuviera anclado a hormonas que empiezan a producirse en la pubertad. En este planteo, no hay espacio para pensar el deseo sexual (es la única materia que lo menciona) desde enfoques otros, por ejemplo, desde los aportes del psicoanálisis que teoriza sobre la sexualidad en las infancias. En este punto, es menester preguntarse sobre las infancias trans: ¿dónde quedan los deseos sexuales sobre lo que sienten, viven en relación a su autopercepción identitaria?

Si la sexualidad se define por las prácticas genitales, no está en línea con el planteo de la ESI, según la ley 26150, como tampoco con la definición que reconoce en el 2000 la Organización Mundial de la Salud (abordada en un capítulo anterior). El cuerpo se entiende como anatomía material inequívoca y estable y las ciencias (medicina, biología) como el modo objetivo de conocerlo y dominarlo desde un corpus teórico sobre la salud y la enfermedad (Fainsod y Busca, 2016). Al menos en el escrito del programa de cátedra, no se denota un abordaje de los estudios de género, de la perspectiva de derechos humanos, como tampoco de las teorizaciones sexo disidentes. Si bien se menciona el término “género”, se lo asocia a un “determinante social de la salud.”. Inmediatamente, se encuentra el contenido pedagógico: “Violencia en la sexualidad” que nada indica (no hay abordaje de normativas, como tampoco bibliografía específica) que se trate de violencia contra las mujeres, tal como se la define desde la Ley 26845 de protección integral contra la violencia de género.

Tal vez sea una enunciación que no esté cargada del sentido que se presenta a continuación, pero no pasa inadvertido, que el programa está escrito con la siguiente secuencia: “Anatomía y fisiología de los órganos genitales del varón y la mujer. Reproducción humana. Ciclo menstrual. Fecundación. MAC (Métodos AntiConceptivos)”. En la lectura, es inevitable asociar a la mujer (de la pareja heterosexual) la responsabilidad del cuidado ante un embarazo, especialmente entre el universo adolescente cruzado con clase. El discurso de peligrosidad, pánico sexual, embarazos (como enfermedad, castigo, reparación insatisfecha, etc.), adicciones, suele asociarse a ciertas adolescencias. Si no se pierde de vista que este análisis se realiza sobre la formación docente de biología, se está dotando de argumentos de disciplinamientos de la adolescencia a la futura docencia: regulaciones sobre

los cuerpos desde una noción adultocéntrica, sexista, cis heteronormada, donde lo “normal” se asocia al no reconocimiento de la diversidad funcional y hasta de las edades (las discapacidades y las personas adultas mayores, no son sujetas de deseos y deseantes). Vale traer a colación a Fainsod y Busca cuando denuncian las “formas estigmatizantes que proponen a la adolescencia y a la juventud como marca naturalmente negativa. Los dispositivos de control hacia este grupo se re actualizan manteniendo a lo largo de los años una visión de peligrosidad” (2016, p. 33).

La noción de sujeto como protagonista de su salud, remite a una mirada liberal respecto del cuidado que se revisa desde el paradigma de derechos humanos del siglo XXI. Si bien, luego recupera la idea de la salud comunitaria, una interpretación posible, es que esté pensada como espacio de intervención. También resuena a paradigmas de los 90 la idea de la “planificación familiar”. Desde el paradigma de derechos humanos del siglo XXI, es un concepto discutido, asociado a la familia nuclear tradicional que da por sentado que van a tener descendencia.

Por último, no se puede dejar de mencionar el contenido pedagógico “malestares de la sexualidad y prevención. Prevención de ITS...Adicciones”. Nuevamente, una cadena de significados que no está en sintonía con la ESI ni con la definición de sexualidad de la OMS, pero, sobre todo, genera un sentido asociado al riesgo, al sufrimiento y a las adicciones. Hoy en día, dicho paradigma sobre las adicciones está siendo discutido puesto que no permitió comprender la complejidad de las adicciones.

Esta materia, bien podría analizarse desde los planteos que hace Morgade et al (2015) y Fainsod y Busca (2016) sobre la impronta del paradigma médico hegemónico en un espacio curricular. En la lectura de los programas se seleccionaron las siguientes expresiones que invitan a reconocer sentidos epistemológicos de la sexualidad, la salud y la educación.

*Fomentar la organización comunitaria mediante la reflexión crítica de aquellos valores sociales, políticos y ambientales que inciden en los estados de salud y enfermedad. La Educación para la Salud propiciará y estimulará un espacio de intercambio entre distintas formas de saber...Debe inducir a la comunidad a involucrarse en actividades de salud, de manera que sus miembros ganen experiencias de participación y al comprometerse con su propio desarrollo puedan dejar de ser "objeto" de las acciones de salud, para transformarse en "protagonistas" capaces de*

*tomar decisiones apropiadas que le permitan conservar e incrementar su salud, la de sus semejantes y la del ambiente en que viven (A9).*

*Salud y enfermedad. Evolución histórica de los conceptos. Factores que la determinan desde el punto de vista del ambiente, el individuo y la población. La salud pública: filosofía social, práctica administrativa y políticas de gobierno. Acciones de salud. La salud: equilibrio bio-psíquico-social. Las necesidades y/o demandas. La pérdida del equilibrio: multicausalidad. Demografía. Epidemiología. Epidemiología genética. Las dependencias: causas que las provocan y prevención de las mismas. Enfermedades más frecuentes y su impacto social. El alumno y su compromiso como agente sanitario.*

(Contenidos) La salud como producción individual y colectiva...Características e importancia de la educación para la salud. Conceptos de salud: equilibrio bio-psico-social...Salud pública. Escuelas promotoras de salud...Epidemiología...Enfermedades emergentes, re-emergentes, crónicas no transmisibles. La salud en las distintas etapas de la vida (A9).

Este taller está orientado al análisis, profundización e integración de tres ejes temáticos de gran importancia: Accidentes. *Drogadependencia y sexualidad humana*. Se propone como un espacio de reflexión que permita a los futuros educadores, asumir conductas responsables y orientadoras en el tratamiento de temas tan trascendentes especialmente para los adolescentes

(Contenidos) “Accidentes: índices: enfoque epidemiológico...Prevención. Drogadependencia: multicausalidad. Personalidad adictiva. Tipos de drogas, sus efectos en la salud. Prevención...Sexualidad humana: actitudes y conductas sexuales. La sociedad y su postura crítica frente a la problemática sexual (A12) (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis).

Desde la afirmación que la salud es un hecho político y colectivo, nunca individual, Fainsod y Busca (2016) y Morgade et al (2015), afirman que, al deshistorizar los procesos de salud y enfermedad, coloca al individuo en la responsabilidad de la experiencia que le toca

vivir. En este sentido, vale traer a colación una escena pedagógica que se ha reiterado cuando se enseña (a los varones cis) a utilizar el preservativo y a las mujeres cis se les dice: “lleven preservativos y exijan que su pareja masculina (monogámica y duradera) lo use”. Inevitablemente, trae a colación el planteo de Carole Pateman (2018) cuando remite a la falacia del contrato sexual entre pares. No hay posibilidad de negociar porque no hay pares: es una relación de poder que se refuerza en el contexto de la intimidad. Escena pedagógica que falla sistemáticamente porque no está entramada en una lectura compleja de las regulaciones desde las cuales se plantea, como así tampoco de las relaciones de poder en las que están inmersa una pareja heterosexual.

Las investigadoras mencionadas sostienen que, en el currículo de la educación secundaria, se establece un vínculo entre dos campos específicos: el de la educación y la salud. Entre ambas prácticas se producen ciertas alianzas más o menos sistemáticas/explicitas que se materializan en los espacios curriculares denominados “Educación para la salud”. Esta afirmación, es válida para la formación docente como para la educación primaria y secundaria.

En el programa de la asignatura A12 se explicitan los ejes organizadores de la propuesta curricular: “Accidentes. Drogadependencia y sexualidad humana”. Ya se explicitó la relación entre adicciones y sexualidad, la trama con accidentología invita a hipotetizar que el paradigma de riesgo está en la base de las decisiones de recorte de contenidos a abordar. La medicina y la pedagogía comparten sentidos sobre lo humano, la sociedad, la sexualidad, lo normal, y el par dicotómico salud-enfermedad.

Por último, la idea de salud que se presenta en el programa, es cercano al sostenido por el modelo biomédico cuando selecciona el siguiente contenido pedagógico: “concepto de salud asociada al equilibrio bio-psíquico-social. Las necesidades y/o demandas. La pérdida del equilibrio: multicausalidad”. Si bien rompe con la relación causa-efecto propia del biologicismo, se asienta en una mirada multicausal donde sigue operando binarismos como naturaleza-cultura, individuo-sociedad, salud-enfermedad. Cada uno de los opuestos de estos pares dicotómicos concentra más valor y jerarquía social (Fainsod y Busca, 2016). En el listado bibliográfico se reconoce referencias a perspectivas sexológicas y de estudios de género.

Al analizar estos espacios curriculares donde se conjuga la educación y la salud conformando el nombre de la materia, se observa que son muy potentes para darle entrada a la ESI en la formación docente de biología, sin renunciar a la transversalidad.

Para cerrar este apartado desde una lectura epocal, Fausto Sterling afirma que “Positivismo, determinismo biológico y liberalismo se combinan desde el comienzo de las instituciones modernas” (2006, p. 23). Recupera una mirada reguladora del capitalismo para la inserción laboral de los cuerpos y el ajuste de los fenómenos poblacionales a los procesos económicos. Para comprender estos fenómenos, Foucault dividió este poder sobre los cuerpos vivos (biopoder) en dos formas. La primera se centraba en el cuerpo individual. El papel de muchos profesionales de las ciencias (incluidas las humanas y sociales) consistió en optimizar y estandarizar la función corporal. La segunda forma de biopoder –la biopolítica de la población- surgió a principios del siglo XIX, a medida que los pioneros de las ciencias sociales comenzaron a desarrollar los métodos estadísticos necesarios para supervisar y gestionar la natalidad y la mortalidad, el nivel de la salud, la esperanza de vida y la longevidad. Para Foucault, “disciplina” tiene un doble sentido. Por un lado, implica una forma de control o castigo; por otro, se refiere a un cuerpo de conocimientos académico (la disciplina, la historia o la biología). Y la ciencia moderna se construyó y legitimó a partir del método científico.

#### **6.2.5 Sobre el método científico, la verdad y objetividad en la enseñanza de la Biología**

“El poder (en la ciencia) se ejerce de manera menos visible, menos conspicua (que la estatal o institucional), y no sobre, sino a través de las estructuras institucionales, las prioridades, las prácticas y los lenguajes dominantes de las ciencias” (Harding, 1992, p. 567)

“Para cambiar la política del cuerpo, hay que cambiar la política de la ciencia misma” (Fausto Sterling, 2006, p. 23).

En apartados anteriores y aún en este capítulo, se hizo referencia al lugar de la ciencia y el método científico como componentes necesarios en la construcción de hegemonía sobre los cuerpos. Poner en clave de educación sexual integral la investigación y la producción del conocimiento implica visibilizar el sexismo en la ciencia. Esta tarea crítica que ha asumido la epistemología feminista repone distintas formas de concebir la investigación y la naturaleza misma del conocimiento, cuestionando así las grandes teorías y las formas tradicionales de investigar (Harding, 2006) por cuanto se torna legitimadora de desigualdades sociales.

La ciencia, como toda institución social no puede escindirse de su contexto de producción, ello hace que en una sociedad sexista, patriarcal, racista, clasista y todos los “ista” que se quieran agregar, produzca ciencia bajo supuestos que replican el sexismo.



Acompañando los desarrollos de la teoría crítica, la epistemología feminista denuncia tempranamente el carácter sesgado de las nociones de “verdad”, “objetividad”, “neutralidad”, “valores” o “poder” (Pacheco Ladrón de Guevara, 2010) en la ciencia tradicional positivista. Esta reproducción se expone en dos dimensiones del vínculo entre género y ciencia: por un lado, en la indagación por ver “quiénes” hacen ciencia, y, por el otro lado, “cómo y qué” se investiga.

En diferentes oportunidades fue señalada la relevancia que tiene la investigación en la propuesta de formación del profesorado en biología. Tal como se explicitó, el método científico es ontológico a la formación. En palabras de Fox Keller (2000), la eficacia de la metáfora científica depende de los recursos materiales, técnicos y naturales.

A continuación, se explicitan las citas extraídas del PE y los programas de cátedra

*Desarrollar la metodología de la investigación científica a través del ejercicio en el planteo de problemas, formulación y contrastación de hipótesis (PE).*

Los objetivos principales de esta materia son la *capacitación en conocimientos de sistemática, el trabajo en torno a problemas, con generación de hipótesis y contrastación, la realización de trabajos de campo* para la aplicación de métodos de estudio para vertebrados y la integración de estos aspectos para entender a la fauna como parte del funcionamiento de los ecosistemas...También refiere a *ejercicios de problemas taxonómicos y la búsqueda de hipótesis (A6).*

Si bien el programa podría enfocarse desde el pragmatismo científico, esta asignatura *aborda cada etapa del proceso sin descuidar la visión de la actividad científica como un producto social y contextualizado (A10).* (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis)

He aquí algunos decires, puesto que otros fueron utilizados en diferentes categorías. El método científico le da robustez al conocimiento generado sobre los diversos temas de la biología. Si bien, en la última cita se afirma que la actividad científica como “producto social y contextualizado”, no condice con el posicionamiento que se puede observar a lo largo del currículo prescripto del profesorado de biología universitario.

Es significativo que, en la Introducción del libro de Biología de Curtis -texto que se utiliza para la enseñanza de la ciencia- inmediatamente después de teoría de la evolución y

de los principios de la vida, se encuentra el título “la naturaleza de la ciencia”. Al respecto, define la ciencia y el método:

*La ciencia, tanto la biológica como las otras, consiste en una manera de interpretar el mundo que nos rodea...La ciencia investiga principios de orden...los datos son generados por la observación sistemática, experimentos...Las ideas de la ciencia se clasifican en categorías, las cuales son, según el orden ascendente de validez: hipótesis, teorías y principios o leyes*

Cuando una hipótesis ha sobrevivido a un número de pruebas...se llama teoría...Una teoría que ha resistido repetidas pruebas durante un periodo dado se eleva al status de ley o principio (Curtis, 2004, p. 17 y 18). (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis)

Se describe el método hipotético deductivo, también denominado “experimental” en algunos programas y en la bibliografía. En esta argumentación sobre el método, se pretende discutir que es garantía de verdad, como así también, que la observación es neutral. Ninguna de estas producciones humanas es neutral al género y marcadores sociales.

El desafío de enseñar a investigar invita a un permanente ejercicio de reflexividad epistemológica y feminista. El ejercicio de desaprender lo aprendido para recrear lo nuevo, es un ejercicio permanente para la construcción de una ciencia feminista, como así también, la transversalización de la ESI en los espacios de formación. Vale traer el aporte de Capitolina Díaz (2016: 24) para fortalecer el concepto de ciencia feminista: “La ciencia desde el feminismo no se concibe como una actividad neutral, libre de valores, sino como una actividad comprometida con el cambio de la realidad que estudia.”

Se aglutinan las siguientes citas de los programas de cátedra sobre el método científico y/o estrategias para ponerlo en acción:

Adquirir destrezas para investigar (...); en el trabajo experimental de laboratorio, en el diseño de experiencias e informes (A1).

Los contenidos teóricos se complementarán con actividades de laboratorio tendientes a incentivar y desarrollar destrezas y habilidades de observación e interpretación... (Contenido) Métodos de estudio de la biología celular” (A3).

“En forma práctica se tratará de adquirir conocimientos y habilidades en el desarrollo de algunas técnicas usadas en genética clásica, diseñando experimentos genéticos así como resolviendo problemas de la genética molecular o clásica (A4).

La asignatura Metodología de la Investigación permitirá abordar el análisis del proceso de investigación a partir de la discusión de los conocimientos sobre sus características y promover una reflexión metodológica sobre sus productos y condiciones de realización. De este modo se fomentará entre los estudiantes la discusión sobre el valor de las técnicas en el trabajo científico y se complementará su formación filosófica y epistemológica (A10)

El estudio de este campo disciplinar posibilitará el análisis de cada uno de los procedimientos que se aplican en las distintas etapas del trabajo de investigación y el reconocimiento de los contextos en que se detectan y seleccionan los problemas, las hipótesis y las técnicas incluidas en los diferentes diseños metodológicos. La ciencia como actividad metódica. Enfoques locales y globales de la puesta a prueba. Inducción. La confirmación y su relevancia para una teoría de la puesta a prueba empírica. Método hipotético-deductivo. La corroboración popperiana: analogías y diferencias con el enfoque inductivista. La experimentación y su utilización en la aceptación y rechazo de teorías (A10).

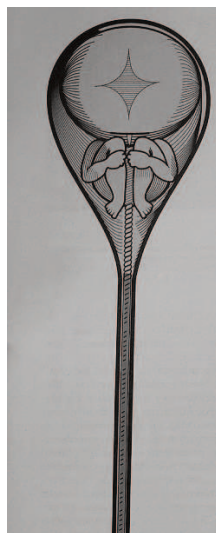
“Esta materia permite...abordar los supuestos propios de la investigación científica y visualizar las concepciones de la ciencia implícitas en la transmisión y ejercicio de la educación científica...posibilitará pensar las particularidades propias de las ciencias biológicas, desde perspectivas filosóficas actuales sobre el conocimiento y la actividad científica”. En contenidos: “concepciones clásicas de la ciencia (inductivismo, racionalismo crítico, concepciones socio críticas (Kuhn, Lakatos) y concepciones contemporáneas. La bibliografía: sobre epistemología de las ciencias naturales (A13).

Helena Curtis recupera una teoría sobre la fecundación, vigente en el siglo XVII que narra de este modo:

Ya se habían construido microscopios...se hallaron en las hembras como en los machos las estructuras celulares que intervienen en la reproducción sexual: los óvulos y los espermatozoides. Algunos observadores creyeron ver en los espermatozoides un futuro ser humano (2008, p. 16).

En 1677, el fabricante de lentes holandés Leeuwenhoek, descubrió espermatozoides vivos –animáculos como él los llamo- en el fluido seminal de varios animales...e imaginaba que de cada espermatozoide humano, una criatura diminuta, un homúnculo u “hombrecito” (ver Ilustración 4). Se pensaba que esta pequeña criatura era un futuro ser humano en miniatura. Una vez que se implantaba en el vientre de la hembra, el pequeño ser se nutría allí, pero la única contribución de la madre era servir de incubadora para el feto en crecimiento. Cualquier semejanza que un niño pudiera tener con su madre, sostenían estos teóricos, se debía a las “influencias prenatales del vientre (Curtis, 2008, p. 304).

#### **Ilustración 4. Teoría de los animaculistas de los siglos XVII y XVIII**



Fuente: Curtis, H. (2008). *Biología*. Sudamericana. Buenos Aires

Desde esta historia de la ciencia denota que la observación está atravesada por la teoría que sostiene quien investiga y nunca es neutral a los estereotipos de género, como tampoco a los marcadores sociales de las y los científicos. Sería interesante, poner en discusión la observación en clave epocal, de género, desde la racialidad, la clase para revisar la historia de la ciencia Biología como un posible inicio de la transversalidad de la ESI.

Cantaba la banda Divididos: “¿Qué ves? ¿Qué ves cuando me ves? Cuando la mentira es la verdad”. Tal vez, la música pueda ser una puerta de entrada que acerque generaciones y ponga en discusión los núcleos duros de la Biología en particular y de la ciencia moderna en general.

La noción de observación como garantía de verdad se asienta en la noción de naturaleza como lo dado. Al respecto, Makinistian recupera a Gould (1995, p. 216) cuando este afirma: “La evolución es una teoría. Es también un hecho. Y los hechos y las teorías son cosas diferentes, no escalones de una jerarquía de certidumbres creciente. Los hechos son los datos del mundo. Las teorías son estructuras de ideas que explican e interpretan los hechos” (2004, p. 16).

Si los hechos son datos del mundo, interpretados por teorías, ¿por qué no se incluyen como contenidos pedagógicos la homosexualidad, la bisexualidad y las identidades sexuales no hegemónicas? ¿Acaso no son visibles en el mundo teórico de la biología humana? Fausto Sterling ofrece algunas pistas cuando dice que tras los debates sobre “qué significan esos cuerpos (intersexuales y homosexuales) subyace la controversia sobre el significado de la objetividad y la naturaleza intemporal del conocimiento científico” (2004, p. 24). Y afirman que, posiblemente, en ningún otro tema se haga tan patente esta controversia como en las explicaciones biológicas sobre los contenidos mencionados.

Otra categoría que consolida particularidades de la biología como ciencia es la de taxonomía como ordenadora de los elementos que investiga y convalidación los conceptos. Se puede apreciar en las frases extraídas de los programas como en los textos de estudio: las clasificaciones son de uso permanente para ordenar el mundo de la naturaleza. Una de las cuestiones que se discute se vincula con los riesgos que implica no visualizar que la clasificación exige que, la propiedad que divide, sea observada y claramente diferenciada de otras propiedades. Ya se argumentó que la observación nunca es neutral. Entonces, ¿quién arma las clasificaciones, define particularidad y la forma que va a asumir la misma al momento de ser observada o precisamente para ser vista?

Quizás, insistir tanto en la experimentación, la observación como garantía de verdad y la objetividad es condición para justificar cómo se resuelve la pregunta anterior. En este punto, sería conveniente traer a colación a Tomas Kuhn (2004) cuando afirma que, durante la ciencia normal, ningún científico (en masculino) discute los principios rectores del paradigma basados en acuerdos realizados por la comunidad científica de la época. Debilita la verdad construida a partir de la observación objetiva.

Dice Curtis:

Dado el énfasis en la objetividad, los juicios de valor no pueden hacerse en ciencia de la misma manera que se realizan en filosofía, en religión y en las artes, y de hecho, en nuestra vida cotidiana...Estos juicios, aunque puedan estar apoyados por un consenso generalizado, no están sujetos a la comprobación empírica...Pero aun así, la ciencia no nos puede ayudar, como ciudadanos a resolver ciertos dilemas...Pero los científicos, en su calidad de tales, no pueden hacer la elección de si deben usarse o no los pesticidas (Curtis 2008, p. 20 y 21).

¿Qué ocurre cuando aquello que se quiere clasificar, no entra en ningún casillero? ¿Se crea otro casillero o se lo deja como el residuo, lo anormal? Al respecto, Morgade plantea que, mientras se persista en parangonar la naturaleza y normalidad como categorías intercambiables, probablemente también se confunda diversidad con monstruosidad. (Morgade, 2015, p. 154).

Makinistian (2004) narra que Lamarck manifiesta estar de acuerdo con las clasificaciones ya que estas “facilitan nuestros estudios y nuestros conocimientos” en tanto que las líneas de separación son “puntos de reposo en nuestra imaginación” (Lamarck, 1971, p.106 en Makinistian, 2004, p. 68). Pero, alerta el propio Lamarck que “Algunos naturalistas modernos han introducido el uso de dividir una clase en varias sub clases...en sub familias, subgéneros y subespecies...Hay que poner fin a los abusos de la nomenclatura; de lo contrario, la nomenclatura se convertiría en un tema más difícil de conocer que los propios objetos que debemos considerar” (Lamarck, 1971, p. 55 en Makinistian, 2004, p. 16).

Cambiar este paradigma de la ciencia conlleva el gran desafío de transformar las estructuras de autoridad epistémica (Blazquez Graf, 2012; Maffia, 2012, 2020), para convertir a las mujeres, disidencias y el conjunto de identidades silenciadas en la producción científica en voces autorizadas con capacidad de gestar críticas a los saberes legitimados desde la ciencia tradicional. Esta idea de “sujetos con autoridad epistémica” tiene al menos dos implicancias: por un lado, la capacidad de ser protagonistas en la producción de conocimiento, pero también como sujetas y sujetos cuyas problemáticas y experiencias deben ser valoradas para saldar la invisibilización y sesgos que encarna el androcentrismo. Esto permite dar pasos, en términos de Miranda Flicker (2017), hacia la justicia epistémica. La autora plantea que la introducción de la dimensión ética y política en la forma en que se conoce, se comprende y se enseña, posibilita develar cómo el poder social, los prejuicios, la

autoridad de los discursos, entre otros aspectos, permea nuestras prácticas al interior de las universidades.<sup>18</sup>

Ochy Curiel, desde el feminismo poscolonial, ayuda a pensar dichas estructuras de autoridad y de poder al cuestionar la postura colonial que se asume en la producción del saber. La otredad convertida en objeto de estudio (mujeres, negras, pobres, indígenas, migrantes, del Tercer Mundo, etc.) mantiene inerte e incuestionable “el lugar de los privilegios de quienes construyen conocimiento sobre los *otros* y las *otras*” (2014, p. 56). Revertir entonces estas estructuras no es una tarea sencilla y requiere una “vigilancia epistémica feminista” permanente del quehacer científico en clave de relaciones de poder.

### 6.2.6 Sobre el sexismo en el lenguaje

En el comienzo del presente capítulo se tomó la decisión que el análisis del sexismo en el lenguaje sería el último apartado. Motorizó la intención de acompañar, a quien lee esta pesquisa, desde las argumentaciones para llegar al reconocimiento del sexismo en el lenguaje como una estación más en este viaje de reflexividad feminista. Es cierto, que tal vez sean nuevas metáforas feministas sobre la ciencia y la enseñanza de la biología. Pero al menos, se aspira a que puedan ser inclusivas y abonen a la construcción de la justicia sexual.

Lo que sigue lo escribiré en primera persona del singular. Debo confesar que me costó mucho sostener la decisión de escribirlo al finalizar el análisis del primer plan de estudio. Es muy doloroso leer el masculino en la mayor parte de los escritos analizados. Como mujer cis, solamente se me nombra asociada a la reproducción, a genitales femeninos y funciones reproductivas, como cuerpo sexuado. El no reconocimiento de todas las formas de vivir la existencia humana al ser parte del currículo nulo, agudizaba el dolor. De eso se trata el lenguaje: de reconocer la existencia, la representación a partir de la palabra. La noción de lenguaje, dicen Gamba y Diz, refiere a la capacidad humana de producir símbolos que hacen posible el conocimiento del mundo y la comunicación (2021, p. 362). Cualidad ontológica del ser humano que nos distancia definitivamente de los animales no humanos y de lo no humano en general. Liberar ese dolor en palabras, es condición para poder seguir escribiendo...

Retomo el impersonal. A lo largo de este análisis, se referenció que no hay posibilidad de “dato natural” puesto que no hay cuerpo y sexo que no pase por el lenguaje y

---

<sup>18</sup> Pagura, F., Logiodice, L. y Locher, V. (2022) “Haciendo ESI en la Facultad de Ciencias Económicas. Un viaje por estaciones necesarias para salir de la (in)comodidad”. Capítulo de libro en prensa UNMDP

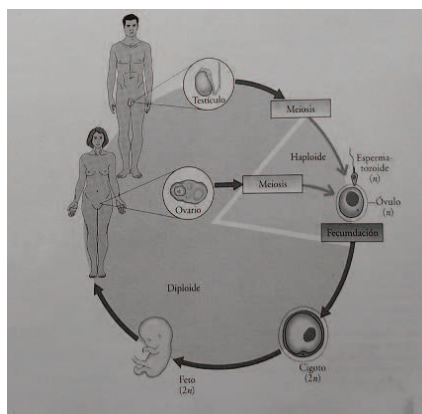
por el filtro de la palabra para ser nombrado. Pocas veces, el PE y los programas de cátedra nombran por fuera de los siguientes términos: masculino, alumnos, consultor, los estudiantes, el científico. En este Plan de Estudio, el universal masculino se utiliza sin ser cuestionado, parece no poder despegarse de la idea del Hombre como representante del género humano.

Cuando se nombra a “mujer”, se la vincula a lo femenino, relacionado con la lectura de los genitales. No se nombran las disidencias. No es casual que esté en el currículo nulo: lo que no se nombra no existe.

Tal como se referenció en otros análisis, el lenguaje no es neutral respecto del género, por el contrario, la división dicotómica binaria patriarcal impregna el lenguaje en todos los idiomas.

En el libro de Curtis (2004), se aprecia la Imagen 3 titulada “el ciclo vital del Homo Sapiens” en la cual están una mujer y un varón (blanco, joven, sin discapacidad, delgado). La mujer no se nombra...

### Ilustración 5 El ciclo vital de Homo Sapiens



Fuente: Curtis, Helena (2008, p. 299)

La abstracción del homo sapiens siempre resulta ejemplificadora de la cristalización de una categorización dicotómica, binaria y sexista que se utiliza para concebir los procesos sociales. Este varón, homo, sintetiza aquellos aspectos valorados por las ciencias (todas) puesto que representa la racionalidad, autonomía, que puede abstraerse de muchísimas cosas que le suceden en su vida cotidiana para tomar la mejor decisión posible. El homo sapiens no representa a mujeres y disidencias, pero tampoco representa a todos los varones. Cambiar entonces los modelos analíticos para observar la realidad es indispensable desde la ciencia feminista.



### **6.3 Parte 3. Análisis del Diseño Curricular y Programas de cátedra del Profesorado en Biología del nivel superior no universitario**

#### **6.3.1 Introducción**

El documento del Diseño Curricular del profesorado de Educación Secundaria en Biología (Resolución 2090/2015), comienza con una fundamentación basada en aportes de la pedagogía crítica, la didáctica y los enfoques teóricos de la biología. Cada decisión en torno a la organización de la malla curricular está acompañada de fundamentaciones con componentes epistemológicos, éticos y pedagógicos. Por lo tanto, es un documento voluminoso (160 carillas) con aportes sustantivos para la toma de decisiones de la docencia a cargo de los espacios curriculares. En dicho documento se define como *unidad curricular* “aquellas instancias curriculares que, adoptando distintas modalidades o formatos pedagógicos, forman parte constitutiva del plan, organizan la enseñanza y los distintos contenidos de la formación y deben ser acreditadas por los estudiantes” (p. 8). Las unidades curriculares asumen diferentes formatos, tales como materias o asignaturas, seminarios y talleres; respecto de la modalidad, algunas anuales y otras, cuatrimestrales, pero, en todos los casos, son obligatorias inclusive los Espacios de Definición Institucional (EDI).

Es necesario enmarcar que, en el año 2018, en la provincia de Santa Fe, se consustanció un concurso de antecedentes y oposición para la titularización de las horas cátedras en el nivel superior no universitario. Este proceso, inédito para la historia de la educación superior santafesina, se consustanció desde propuestas de acompañamiento en la formulación de los programas de cátedra de la docencia que decidía participar. El acompañamiento estuvo signado por formación en pedagogía crítica, herramientas para fundamentación y diseño de la propuesta de cátedra, apropiación de los fundamentos del Diseño Curricular del profesorado en el que se insertaba la unidad curricular a concursar, entre otros propósitos. Entre otros requisitos exigidos para el armado de la propuesta de cátedra, se incorporó la inclusión de la ESI, en las asignaturas de todas las carreras incluidas en el concurso, siendo el Profesorado en Biología uno de ellos. Dicha exigencia -conquista de la ESI para la formación inicial- y todas las acciones gestadas para acompañar a la docencia, impulsó programas de cátedras que llevan la marca de este proceso, tanto en su estructura como en las decisiones pedagógico-didácticas.

En relación al contenido del documento, se replican las categorías ya construidas, de tal modo que posibiliten ordenar el análisis y hacerlo comparable con el Plan de Estudio del Profesorado Universitario de Biología.

Vale aclarar que en el presente apartado se recuperan y expliciten citas textuales en las distintas categorías analizadas; en el caso que los sentidos reconocidos sean coincidentes con el análisis del Plan de Estudio del Profesorado de Biología universitario, no se replicará el cruce con los estudios feministas que ya fueron realizados en la primera parte de este capítulo. En estos pasajes, se hará la aclaración pertinente para ubicar a quien lee este informe.

A modo de síntesis, se finaliza este capítulo con un análisis comparativo de ambos planes y programas (como currículo prescripto).

### **6.3.2 Análisis del Diseño Curricular**

En el documento del Diseño Curricular (en adelante, DC) del profesorado de Educación Secundaria en Biología (N° 2090/2015), en la primera página, se explicita la normativa vigente que sostiene la propuesta de formación, comenzando con la Ley de Educación Nacional N° 26206/ 2006 y las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que se mencionaron al comenzar este capítulo. También se anuncia que, al momento de la hechura del Diseño, se incorporaron los diseños curriculares de la provincia de Santa Fe para los niveles inicial, primario y secundario. Esta decisión expresada en el DC, invita a conjeturar que fue elaborado en diálogo con el currículo prescripto, no sólo para el nivel que forma (secundario), sino desde una mirada integrada del sistema educativo jurisdiccional.

En el escrito dan cuenta sobre la metodología de definición del DC que “buscó generar un ida y vuelta entre los/las profesores/as de cada carrera y los equipos de escritura garantizando y fortaleciendo así el diseño curricular, producto de acuerdos, diálogos y negociaciones” (p.11). Interesa destacar este proceso porque se anuda con el contexto de producción en el que la ESI ya tenía legalidad y estaba construyendo legitimidad en el sistema educativo provincial, como así también entre los distintos actores sociales. Por lo tanto, fue decisión política de la Ministra de Educación y la directora de la Comisión Curricular, la inclusión de un espacio curricular de ESI, como así también trabajar en la transversalidad en cada unidad curricular.

Respecto del perfil que direcciona las acciones de formación del profesorado de biología, se explicita lo siguiente:

(La educación de calidad) demanda un/a profesor/a que conozca en profundidad la disciplina a enseñar pero a su vez sume capacidades que los tiempos actuales requieren para el ejercicio de su tarea. Dentro de estos requerimientos se encuentran conocimientos relacionados con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en clave educativa. Una formación general que no se limite a brindar herramientas pedagógicas sino que visibilice el valor de ciencias subsidiarias, no necesariamente pedagógicas, que son relevantes en el recorrido formativo de un/a docente (p.9).

Anticipa, al menos en el DC como currículo prescripto, la intencionalidad de una formación sostenida en diferentes pilares disciplinares (biología, pedagogía y otras) y en otras experticias necesarias para una educación en el marco del siglo XXI (por ejemplo, las TICs). Fortaleciendo las coordenadas que se mencionaron, lo que se transcribe a continuación, se interpreta como una focalización en la formación docente como trazo distintivo de la formación de este profesorado:

(Fundamentación) La noción de formación inicial de “los/las futuros/as docentes hacia la comprensión de los entornos complejos por los que circulan conocimientos y saberes para que pueda asumir su tarea en diferentes escenarios, reconociendo la centralidad de la escuela, el trabajo con sus pares y con diferentes sujetos, y el compromiso de enseñar con calidad educativa favoreciendo la inclusión social que los tiempos actuales requieren (p.10).

Tal vez, sería pertinente leerlo como trazo constitutivo de la identidad del nivel superior no universitario, que surge en la historia de la educación con el mandato de formar docentes para los diferentes niveles del sistema educativo. Nótese que, al menos en el apartado de fundamentación, no aparecen nombradas las praxis de investigación y de extensión. Esta última, podría visualizarse en la cita anterior al referir al trabajo articulado con la comunidad. Pero, posiblemente se acerca a una concepción de escuela en diálogo con la comunidad que a la práctica de extensión, tal como se la define en la universidad del siglo XXI. En este punto, vale recordar el análisis de Alliaud y Feeney sobre los dos subsistemas de formación que fuera mencionado en un apartado anterior.

La presencia de estos dos circuitos formativos con características y tradiciones diferenciadas, se asocia a la persistencia de la lógica fundante del sistema formador, que creó Escuelas Normales e Institutos de Profesorado para la formación de los docentes que se iban a desempeñar en el sistema educativo, reservando a las universidades la formación académica y profesional en los distintos campos del saber (2014, p. 126).

Se rescata que, al referir a la “*identidad del docente*, como figura a advenir” (p. 12), se vincula a esa definición, la formación continua “a lo largo de su desempeño profesional”. Se trae a colación esta data puesto que, en el análisis del Plan de Estudio del Profesorado universitario de Biología, la formación de posgrado tiene un lugar prominente en el currículo prescripto.

Pero, a lo largo del DC no se visualiza el fortalecimiento de profesionales que generen conocimientos, como tampoco se vincula con la práctica de investigación.

Lo dicho no impugna que se persiga un “sólido dominio del campo del saber específico como así también una perspectiva que considere las dimensiones emocionales y sensibles implicadas en el trabajo con otros sujetos”. Es muy interesante el planteo porque, desde la perspectiva de la pedagogía crítico feminista, apuesta a la ruptura cuerpo-mente, razón-emoción que regulan la producción científica y formación docente en el paradigma moderno-normalista. En esta plataforma, la ESI puede prosperar y permear la formación inicial en el profesorado de biología del nivel superior no universitario. Pero, no es garantía que eso ocurra en las aulas.

Sobre el perfil del/de la egresado/a, se despliega en dos carillas a partir de un listado de expectativas mucho más extenso que lo que se despliega a continuación.

Se entiende que *la identidad del/la docente* es una figura en formación permanente. Este diseño apuesta a formar profesores/as apasionados/as en las tareas de aprender, interrogar, buscar, imaginar, proyectar, reflexionar, que son en definitiva atributos inseparables de la sustantiva tarea de enseñar-

Formar un/a docente con *autoridad pedagógica y académica* es un horizonte de formación nodal en esta propuesta. Por autoridad se entiende la capacidad profesional y ética para producir intervenciones argumentadas, sin omitir las lecturas de las situaciones escolares particulares, posibilitando experiencias de aprendizaje para todos/as.

*Se apasione con la tarea de enseñar suscitando el deseo de aprender.*

Propicie relaciones de conocimiento en sus alumnos/as que se aproximen a la *recreación del saber y no a la mera acumulación o posesión*.

Sostenga el respeto por las *diversas identidades y por las diferencias personales, interculturales y de género*, proponiendo el diálogo como estrategia de trabajo pedagógico.

*Sostenga las utopías, lo poético, el humor, el gusto y el placer como parte del enseñar y del aprender* sin abandonar el camino por el absurdo y el misterio propios de la condición humana.

Conciba las *Ciencias Naturales, y la Biología* en particular, como *construcciones culturales con profundas raíces humanísticas y sociales*, que ocurren en contextos históricos concretos. En este marco, que considere a la ciencia como proceso, no como producto solamente; contemplando el contexto socio-político-cultural, ético y socio-lingüístico. *Esté formado/a en el campo disciplinar de la Biología de forma sustantiva*, de tal manera que el dominio de saberes específicos pueda ser transformado en un saber pedagógico del contenido (DC, p. 18-19. (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis).

Tanto la selección que se realizó, como las palabras y frases resaltadas, habilitan a pensar en potenciales tramas de transversalización de la ESI en un DC. Nótese que se espera formar profesionales consustanciadas con el campo disciplinar sin excluir la pasión, el deseo, el reconocimiento de las identidades autopercebidas (discutiendo con posturas deterministas) y de otras producciones humanas además de la ciencia, tales como el humor y lo poético. A criterio de quien escribe, el perfil de la egresada y del egresado del profesorado de biología en este DC, abre el juego a una formación integral en línea con la ley 26206 y la 26150. Hay una habilitación curricular para construir justicia epistémica y luchar contra la opresión, recuperando el análisis de Fricker (2017).

Dicha autora plantea que la injusticia *hermenéutica*, remite a discutir qué sujeto de la historia se arroga la estructuración de las interpretaciones colectivas que dotan de sentido a las experiencias sociales, construyen categorías y, desde ahí, se cimenta la inteligibilidad del mundo (2017, p. 235). Amanda Fricker sostiene que los sujetos otros, los indefensos, los no contemplados suelen recurrir a esas categorías para darle inteligibilidad a sus propias experiencias sociales recurriendo a significados que no encajan. Esta situación, da origen a

“lagunas hermenéuticas, esto es, una ausencia de recursos categoriales para dar sentido a la experiencia propia” (2017, p. 238).

Para su reconstrucción, la injusticia hermenéutica convoca a la teoría del “punto de vista”, los saberes situados y también con el planteo que hace el feminismo decolonial cuando denuncia la ausencia/ ocultamiento de vivencias sociales asociadas a prejuicios identitarios estructurales en los recursos hermenéuticos colectivos.

En relación a la malla curricular, el DC está organizado a partir de lo que denomina “campos de la formación general”, de la “formación específica” y “de la formación práctica profesional”, con línea con la Resolución N° 24/07 CFE “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial.

**Formación General:** dirigida a desarrollar una sólida formación humanística y al dominio de los marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de la cultura, el tiempo y contexto histórico, la educación, la enseñanza, el aprendizaje, y a la formación del juicio profesional para la actuación en diferentes contextos socio- culturales.

**Formación Específica:** dirigida al estudio de la/s disciplina/s específicas para la enseñanza en la especialidad en que se forma, la didáctica y las tecnologías educativas particulares, así como de las características y necesidades de los/as estudiantes a nivel individual y colectivo, en el nivel del sistema educativo, especialidad o modalidad educativa para la que se forma.

**Formación en la Práctica Profesional:** orientada al aprendizaje de las capacidades para la actuación docente en las instituciones educativas y en las aulas, a través de la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos (DC, p. 20).

Se explicitan cada uno de ellos para dar cuenta que no es lo disciplinar lo que marca la divisoria de campos, sino la intencionalidad en función de los propósitos y el perfil de formación desde una mirada integral que rompe con las jerarquías en los conocimientos. En la justificación, también se incluye el posicionamiento sobre la relación teoría práctica la cual, según el documento, se articula desde una perspectiva pedagógica.

### 6.3.3 Análisis categorial del Diseño Curricular, programas y bibliografía

Puesto que este profesorado fue parte del concurso de antecedentes y oposición (2018), todos los programas se organizan a partir de los criterios establecidos, a saber: fundamentación general (aportes de la filosofía, sociología de la educación y la pedagogía) y disciplinar (biología), descriptores de contenidos, propuesta didáctica, propuesta de evaluación y acreditación y bibliografía. Todos los programas analizados mencionan la Ley de Educación Nacional N° 26150 y, en pocos casos, la Ley de creación del programa Nacional ESI N° 26150. Dichos programas no incluyen filmografía tal como propone el Diseño Curricular para cada campo de formación.

En la fundamentación general de la formación del profesorado en biología, se vislumbra la impronta de los aportes de la pedagogía crítica, cuando hace foco en el posicionamiento sobre cómo se entiende la tarea docente: un trabajo intelectual transformador, liberador, comprometido con la democracia y la justicia. Entre la literatura consultada para la escritura del Diseño Curricular se encuentran Paulo Freyre, Graciela Frigerio, Alejandro Cerletti, Inés Dussel, Carlos Skliar, Guillermina Tiramonti entre otros.

En otro párrafo se hace referencia a la actitud de extrañamiento necesario para que se instale la reflexión sobre los acontecimientos con miras a “la sistematización de situaciones y problemáticas pedagógicas...formar parte de las dinámicas de trabajo en toda la estructura curricular, a fin de formar profesores/as capaces de ser autores de sus prácticas y propuestas” (DC, p. 14).

En la fundamentación del DC se combinan los argumentos anteriores con los propios de campo disciplinar de la biología. En este sentido, se puede leer que Darwin, con la publicación de Darwin, *El origen de las especies, en 1859* “revoluciona la biología por la forma de comprender no sólo los fenómenos del mundo biológico sino los mismos estamentos de la sociedad” (DC, p. 16). Puntapié inicial para situar el paradigma de la biología que sostiene esta propuesta curricular.

Otra teoría que se explicita como organizadora de la biología es la desarrollada por “Gregor Mendel y la revisión que se hiciera de su obra, la articulación de la teoría genética con la teoría de la evolución y el descubrimiento de la estructura del ADN” (DC, p. 16) que fueron potenciados con los desarrollos durante el siglo XX para la “*prevención y el tratamiento de las enfermedades producidas por genes defectuosos* hasta la modificación de los organismos vivos, mediante la manipulación de su información genética para la producción de sustancias específicas” (DC, p. 16).

Por último, se acerca al enfoque ecológico cuando plantea que, la biología han “aumentado la comprensión tanto de la unidad como de la diversidad de los procesos y adaptaciones vitales, y han generado la necesidad de reconocer la interdependencia de los seres vivos (incluido el ser humano) y el planeta Tierra”. Es interesante que, la inclusión de este enfoque, invita a las perspectivas ecofeministas que entiende que los patrones culturales y simbólicos capitalistas y patriarcales son los soportes con los cuales se justifican la explotación, tanto de la naturaleza como de las mujeres (Gamba y Diz, 2021). Uno de los principios más importantes es, justamente, el respeto la diversidad en todas sus formas, el reconocimiento de las culturas milenarias de los pueblos indígenas (p. 186) que aportan una mirada de cuidado, protección y respeto al medio ambiente. En los análisis de las ecofeminismos, desde la noción de división sexual del trabajo remunerado y no remunerado, se reconoce el colectivo de mujeres como militantes activas de la no contaminación a partir del cuidado de la salud de sus hijas, hijos en infancias trans. Este cruce, también es parte de la ESI.

En esta última cita, se presentan algunas de las categorías teóricas que ya fueron analizadas en la primera parte del capítulo, tales como unidad, diversidad, adaptación, seres vivos que remiten al ser humano.

En relación a los enfoques teóricos -y dejando de lado el explícito posicionamiento sobre lo educativo y pedagógico- la perspectiva epistemológica de la biología, se asienta en el mismo paradigma que fue analizado en el Plan de Estudio del profesorado de biología universitario. A continuación, se analizan los programas de cátedra del Profesorado en Biología no universitario.

En el apartado “Finalidades formativas específicas”, cinco son los criterios que organizan la formación: el científico, el epistemológico, el sociocultural, el político-económico y el ético. En principio, pareciera una equiparación de propósitos en términos de justicia curricular por lo que define cada uno de los agrupamientos. Pero, al analizarlo en profundidad, se pueden gestar otras lecturas posibles.

El primer agrupamiento, denominado “criterio científico”, se define por contenidos que provienen de la biología, a saber:

- El estudio de los mecanismos evolutivos como el eje que estructura la naturaleza de la vida, mediante la comprensión de dos fenómenos esenciales del mundo orgánico, como son la adaptación y el origen de la diversidad biológica;



- La comprensión de los diferentes niveles de complejidad de la materia y de organización de los seres vivos;
- El aprendizaje de los modelos centrales de la Ecología, incluyendo las interacciones entre los componentes biológicos y el ambiente físico, así como la estructura y propiedades emergentes de cada uno de los niveles ecológicos;
- El conocimiento de cómo fluye la información genética en los seres vivos;
- La comprensión de cómo ocurren los patrones de conducta animal, para desarrollar un juicio crítico sobre polémicas de relevancia social.

Se pueden reconocer enfoques que fueron abordados en el presente capítulo cuando se analizaron las teorías que sostienen la biología moderna.

El segundo criterio, denominado “epistemológico”, alude a la malla histórica y gnoseológica de la ciencia, los conocimientos científico, cotidiano y escolar. Denota una fuerte impronta de teorías socio críticas sobre la ciencia y el conocimiento.

El tercer agrupamiento se denomina “criterio sociocultural”, que es donde se explicita la educación sexual integral. Este apartado comienza del siguiente modo: “Un *criterio sociocultural*, porque el rol protagónico del conocimiento científico para la comprensión de los procesos naturales y sociales” (DC, p. 17). Invita a preguntarse si no opera una mirada determinista de la naturaleza o simplemente alude a la división de tipos de ciencias sin percatarse que los procesos naturales también son leídos desde subjetividades sexuadas. Por último, el criterio ético, que alude a la responsabilidad vinculada “al ejercicio profesional de un/una Profesor/a de Biología, vinculado/a tanto a la docencia como a la investigación”. Este punto parece dar lugar a un potencial anclaje de la ESI.

Los criterios que aglutinan los propósitos formativos están alineados con las perspectivas de derechos humanos, la educación crítica y el paradigma de la biología moderna.

En el apartado “Estructuración del Campo de la Formación Específica”, se especifican los tres ejes vertebradores de la formación específica para un/a profesor/a de Biología, en este diseño curricular:

- 1- *la evolución de la vida*, entendida como principal marco teórico de la biología contemporánea...promoviendo la concepción de la diversidad de

la vida como el resultado de una larga historia de interacciones y múltiples influencias entre el pool génico de las poblaciones y las condiciones ambientales;

2- *la transmisión de la información biológica*, tanto en la reproducción de los organismos unicelulares como en los pluricelulares.

3- *el flujo de energía a través de los sistemas biológicos*.

Los contenidos a desarrollar se abordarán a la luz de los procesos evolutivos que han sentado las bases para la comprensión de la biología actual (UC 1).

(El estudio de los seres vivos) En el marco de una carrera de formación docente- ha de articular los tres ejes vertebradores que lo fundamenta: la evolución de la vida, la transmisión de la información biológica y el flujo de energía en los sistemas biológicos (UC 5). (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis)

Se puede observar plena similitud con los desarrollos teóricos que sostienen el Plan de Estudio del Profesorado de Biología universitario (ver primera parte del presente capítulo), por lo tanto, no se desplegará el análisis desde los estudios feministas.

El DC denota una relación estrecha entre los aportes del campo disciplinar y las decisiones sobre las definiciones de contenidos para cada uno de los espacios curriculares. En este sentido, respecto de las asignaturas que se asientan en la Biología, “se organizan a partir de las grandes preguntas que esta ciencia se ha formulado a lo largo de su historia: ¿Qué son los seres vivos? ¿Cómo están constituidos? ¿Cómo se desarrollan? ¿Con qué criterios se clasifican? ¿Cómo se explican los cambios que han experimentado en el tiempo? ¿Cómo se relacionan entre sí y con el ambiente?” (DC, p. 25).

Igualmente, se reconocen continuidades con la concepción androcéntrica de la biología cuando dice “Desde este punto de vista evolutivo, *Homo sapiens* integra el Reino Animal, y se ha diferenciado como especie biológica hace aproximadamente 200.000 años” (DC, p. 26).

¿Cómo transformar el androcentrismo de los campos disciplinares, cuando las categorías surgen en la propia trama androcéntrica? Las categorías teóricas surgen en esa malla. El DC incorpora otros enfoques, incluso de la ESI, por lo tanto, de estudios de género, pero, aun así la trampa del sistema es que el nombre de la categoría se anuda al patriarcado.

En este sentido, Moreno Sardá (2006) reconoce que en los ambientes profesionales donde se encargan de de la producción y la gestión de los conocimientos, las mujeres siguen acumulando menos poder y siguen siendo invisibilizadas. La categoría “homo sapiens” debe leerse como manifestación del androcentrismo en las ciencias. Sigue transmitiendo un modelo de masculinidad jerarquizado, asociado a ciertos varones en función de la clase social, la raza, el momento histórico, el “arquetipo viril” dirá Moreno Sardá (2006, p. 105) que se inscribe en la memoria colectiva de larga duración y en las memorias personales inconscientes. Se puede agregar que es esa imagen de varón que muestran los libros de anatomía, biología y evolución.

Dicha autora afirma que para formular otras explicaciones que incluyan a otras subjetividades es imprescindible de-construir lo que el discurso académico afirma y niega, lo que incluye y excluye y, agrega quien escribe, des-aprender los esquemas que se han interiorizado en las formaciones científicas.

En la unidad curricular Ecología se desarrollan contenidos referidos a las interacciones de los seres vivos entre sí y con su ambiente. Extraído del DC:

*La Ecología es una ciencia del siglo XX que nació como una respuesta al progresivo y acelerado proceso de deterioro y desequilibrio ambiental que padece nuestro planeta. “Era y sigue siendo una disciplina que toma en cuenta los niveles más altos y complejos de organización biológica... constituye una disciplina en esencia nueva que, de manera integral, relaciona los procesos físicos y biológicos y constituye un puente entre las ciencias naturales y las ciencias sociales” (Odum, 2006, p. 4). (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis)*

Por su parte, la Ciencia Ambiental trata de resolver problemas derivados del uso humano de los recursos naturales y el ambiente.

Como parte de los enfoques epistemológicos que sostienen la propuesta formativa del profesorado de biología, se explicita en el “Campo de la Formación General (donde se encuentra ubicado el seminario ESI):

(Finalidades formativas) Los debates contemporáneos constituyen núcleos de sentido para pensar la nueva agenda pedagógica: la educabilidad bajo sospecha, la pluralidad de los sujetos que se educan, la crisis de la autoridad adulta y escolar, las revisiones sobre la asimetría del vínculo

*pedagógico y las nuevas concepciones que ubican a los estudiantes como sujetos de derecho, las perspectivas de género y las nuevas tecnologías, entre otras. DC P. 40*

Asimismo, se rescatan y visibilizan movimientos y perspectivas que aportan *miradas situadas en América Latina* para revisar múltiples aportes pedagógicos que tienen otros contextos de emergencia y dan cuenta de los procesos de colonización cultural en nuestro continente en el *juego de tensiones entre lo hegemónico y lo contrahegemónico, reconfigurando así el campo pedagógico*” (DC, p. 41). (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis)

En este diseño curricular se destaca la explicitación de la perspectiva de género como parte de los enfoques que orientan esta propuesta de formación inicial. Es una gran conquista pero que, por momentos, no logra permear la solidez del paradigma biologicista tal como se analiza en distintos momentos de este capítulo.

Este Diseño Curricular propone un espacio curricular de Biología en cada año del plan de estudio, por lo tanto, se analizan los programas de las asignaturas Biología I, II, III y IV. Respecto de los enfoques teórico-epistemológicos, en dichos documentos, se puede leer lo siguiente:

Biología I...introducir a los alumnos...en sus principios, fundamentos y conocimientos...Aspira a crear bases sólidas para la comprensión de la disciplina como una ciencia autónoma...Partiremos en entender qué es la vida y cómo se fue estructurando a lo largo de la evolución de los seres vivos en la tierra...*La biología celular tiene un componente histórico filosófico*, centrándose en la construcción de teorías y conceptos importantes como la *mirada evolutiva, la teoría celular, la teoría de sistemas y las teorías ecológicas que son transversales al estudio de la materia* (UC 1).

(Fundamentación) Esta materia...se plantea *una concepción compleja de la naturaleza y de los seres vivos*...Biología III es una rama de la ciencias naturales que nos permite interpretar *el concepto clave de lo que es la vida animal y sus sistemática*...Promueve debates en torno a *¿qué sentido, qué finalidad le asignamos a la enseñanza de la Biología III? ¿Qué marcos de*

*referencias asumimos? ¿Qué supuestos subyacen?...*El propio devenir histórico orienta a Biología III a abandonar el lugar de la omnipotencia, de la seguridad, que se le pretendió otorgar desde perspectivas tecnicistas (UC 5).

Cuando hago referencia a los alcances sociales, puedo tomar *la extinción de especies animales que han afectado la vida del hombre*, por lo que conlleva la pérdida de biodiversidad, en el cual los factores sociales no son ajenos (UC 5). (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis)

Es interesante cómo hace dialogar los pilares epistemológicos de la Biología, con la enseñanza (específica de la formación del profesorado) junto con preguntas en torno a núcleos duros de la disciplina (UC 5), lo que habilita una mirada crítica, necesaria para repensar la biología en clave de ESI. En la unidad curricular mencionada se puede leer lo siguiente: “Si bien se reconocen teorías que hacen de pilares epistemológicos de la biología moderna, se incorpora en el mismo nivel de jerarquía las teorías ecológicas, vislumbrando una intencionalidad de transvesalizar el enfoque ecológico con desarrollos de la Biología” (UC 5).

Tomar la decisión curricular que la Biología humana se aborde como espacio curricular diferenciado, fomenta una potencial discusión sobre la necesidad de separar lo humano del estudio de especies animales. En la fundamentación, queda claro el diálogo entre la Biología y las ciencias sociales. Posiblemente, posibilite que los contenidos de la Biología III que aborda “seres vivos”, no sean trasladables directamente al abordaje de lo humano. Un contenido de esta asignatura es el de reproducción humana. Pero, se deja como inquietud, si esas decisiones no operan como el margen posible para que cada docente que asuma las asignaturas Biología Humana I y II, no replique el enfoque biologicista sobre estos procesos.

Sobre la asignatura Biología II, si bien se dispone del programa de cátedra, la persona a cargo del dictado, no accedió a la entrevista. Por lo tanto, no se pudo recuperar su mirada para el análisis de la propuesta programática. Se limitará el análisis al escrito de la propuesta de cátedra. Este espacio curricular está delimitado por el abordaje de la microbiología que se “vale para el estudio de su contenido temático de los principios y métodos de trabajo de las Ciencias Básicas y Aplicadas como Bioquímica, Genética, Fisiología Vegetal, Biología Molecular y Biotecnología” (UC3). Nuevamente, la interrelación entre las distintas

disciplinas de las Ciencias Naturales se combina para aportar en el estudio de, en este caso, el mundo de los microorganismos.

En la asignatura Biología III (UC 5), se focaliza en:

El abordaje de los Animales (sic)...esencial para conocer las bases y fundamentos de la vida animal...y características anatómicas y fisiológicas...Los descriptores referidos a Embriología e Histología Animal...servirán de anclaje para el estudio de la embriología e histología humana (UC 5).

Si bien, no se vincula con esta pesquisa, igualmente se analiza el programa de cátedra de Biología IV -focalizada en el abordaje de Biología vegetal- recuperando aquellas categorías teóricas que se visualizaron en el análisis de los otros programas de este profesorado de Biología.

En el tercer año del Diseño Curricular se encuentra la asignatura “Evolución”. En la misma línea que los otros programas analizados, comienza con el título “Marco político-epistemológico” (resuelto desde los aportes de la sociología de la educación, sociología de la ciencia las líneas de política pública de ese momento histórico) y continúa con otro título: “Marco epistemológico disciplinar”. En el mismo, dice lo siguiente:

En este espacio los/as estudiantes podrán conocer el origen y la evolución del mundo vivo...para *reconstruir e interpretar la diversidad de formas, su clasificación sistemática y los procesos que lo explican...Además, se si acepta que el hombre ha alcanzado su estado actual como resultado de procesos naturales, puede aprender a controlar dichos procesos, reflexionando sobre la metodología adecuada para convertir estos conocimientos en forma de acciones constructivas* (UC 6).

(Contenidos) Eje 1: El origen del origen...Eje 2: La evolución como hecho y como teoría (el secreto de la evolución. *Las evidencias de la evolución*, entre otros contenidos). Eje 3: Los procesos de cambio evolutivo (*El origen de la variabilidad...La teoría cromosómica de la herencia. Genética de las poblaciones...Los procesos de cambio: la mutación, la migración, la deriva genética y la selección natural...Eje 5: Evolución humana (proceso de hominización. Origen, desarrollo y filogenia de los primates y homínidos. El origen del hombre moderno. La diversidad de nuestra especie. El futuro*

*evolutivo de nuestra especie*) (UC 6). (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis)

En este punto, es interesante el aporte de Boaventura de Souza Santos al sostener que, en la biología, “la noción de ley fue reemplazada de forma parcial por las nociones de sistema, estructura, patrón y proceso” acompañando el declive de la hegemonía de las leyes con el declive de la hegemonía de la causalidad (2021, p. 47). Hasta los máximos defensores de la causalidad afirman que tiene una función limitada, aunque insustituible (Bunge, 1979) en el conocimiento científico. Afirma de Sousa Santos<sup>19</sup> que, el “causalismo” como categoría de la inteligibilidad de lo real, está dando paso al finalismo (2021, p. 48). Dicho esto, los aportes de la teoría genética, bien podrían pensarse desprendida de la pretensión de universalidad y, desde ahí, revisar sus categorías teóricas definidas desde el par normal-anormal. Se lee en el programa de cátedra de “Genética”.

La genética es una rama de las ciencias naturales que nos permite *interpretar el concepto clave de lo que es la vida*, siguiendo así en forma inmediata su importancia en la carrera como Profesor en Biología... Tal como plantea el Diseño Curricular, la genética es importante para todas las áreas de la medicina y las disciplinas biológicas, antropología, bioquímica, fisiología, psicología, ecología y otros ámbitos de la ciencia (Passarge, 2010, p.2)...*Está en la base de todos los fenómenos biológicos*, no es posible comprender la evolución ni la biología de los organismos sin la perspectiva, el punto de vista y la iluminación de la Genética (UC 2).

(Propósitos) Ubicar a la *Genética* en el campo específico del conocimiento, reconociendo el *carácter cambiante, limitado, analítico, reflexivo, crítico, social y provisorio de sus modelos explicativos...*

(Contenidos) Alteraciones cromosómicas y genéticas: vinculación con las posibles enfermedades vinculadas (UC 2). (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis).

---

<sup>19</sup> Al momento de revisar el uso del lenguaje, tal como lo solicitó el Comité Académico, se hicieron públicas las denuncias de abuso sexual contra dicho autor. Posiblemente, sea la última vez que lo utilice en un escrito académico y sólo porque ya estaba inserto en la trama argumentativa. Las voces de las mujeres denunciantes muestran que no hay que parecer ético, hay que serlo.

Como se podrá observar, se reiteran enfoques (teoría de la evolución, genética), categorías teóricas (procesos naturales, mutación, selección natural, etc.) que fueron analizadas con el Plan de estudio del profesorado de Biología universitario.

Cambiar este paradigma de la ciencia conlleva el gran desafío de transformar las estructuras de autoridad epistémica (Blazquez Graf, 2012; Maffía, 2012, 2020), para convertir a las mujeres, disidencias y el conjunto de identidades silenciadas en la producción científica en voces autorizadas con capacidad de gestar críticas a los saberes legitimados desde la ciencia tradicional. Esta idea de “sujetos con autoridad epistémica” como mínimo, tiene dos implicancias: por un lado, la capacidad de ser y sentirse personas activas en la producción de conocimiento; por otra lado, aunque en trama, visualizar-se como sujetos cuyas problemáticas y experiencias deben ser valoradas para saldar la invisibilización y sesgos que encarna el androcentrismo. Esto permite dar pasos, en términos de Miranda Flicker (2017), hacia la justicia epistémica. La autora plantea que la introducción de la dimensión ética y política en la forma en que se conoce, comprende y se enseña, posibilita develar cómo el poder social, los prejuicios, la autoridad de los discursos, entre otros aspectos, permea las prácticas al interior de las universidades y la producción del conocimiento en las disciplinas.

Ochy Curiel (2013), desde el feminismo poscolonial, potencia ese análisis cuando cuestiona las estructuras de autoridad y de poder desde la postura colonial que se asume en la producción del saber. La otredad convertida en objeto de estudio (mujeres, negras, pobres, indígenas, migrantes, del Tercer Mundo, etc.) mantiene inerte e incuestionable “el lugar de los privilegios de quienes construyen conocimiento sobre los *otros* y las *otras*” (2014, p. 56). Revertir entonces estas estructuras no es una tarea sencilla y requiere una “vigilancia epistémica feminista” permanente del quehacer científico en clave de relaciones de poder. Se considera necesario atender estos planteos al momento de seleccionar la bibliografía que se utiliza para la formación docente.

Acerca de la bibliografía para estudiantes, en las asignaturas de Biología I, se reiteran las autorías que fueron analizadas en la primera parte de este capítulo, tales como Alberts y Curtis (Biología molecular de la célula), Lodish y Ross; en Biología II, libros de Microbiología; en Biología III, se lista a Curtis, libros que abordan “Mamíferos” y “Animales” (Canevari y Vaccaro, Carranza et al, De la Peña) y sobre Histología; en Biología IV, libros sobre plantas, botánica y fisiología vegetal. En el caso de la Unidad Curricular Evolución, se lista a Curtis (Biología) y Makinistian entre otros (sobre evolución). En el caso



de Genética, entre la bibliografía para el estudiantado se encuentran Alberts (Biología molecular y otras autorías tituladas de ese modo, y biología celular); Pierce, Benito et al, Strickberger y Fontevilla (genética y genética de poblaciones).

En todos los programas, además de bibliografía específica que utilizó la docencia para el armado de la propuesta de cada cátedra, se reconocen autorías del campo de la pedagogía y la didáctica como así también, la referencia a leyes (de educación nacional y de educación superior) en el caso de la UC 1.

#### **6.3.4 Sobre la educación sexual integral**

En el apartado de la justificación se posiciona sobre la ESI en los siguientes términos:

Se incorpora la Educación Sexual Integral (ESI) a través de una unidad curricular específica que aborda los conocimientos en relación a la misma *incorporando el enfoque de género*. Se considera que los/las futuros/as profesores/as deben estar formados en concepciones que *garanticen el ejercicio de los derechos sexuales e integrales* de los/las estudiantes y los/las jóvenes en general en un marco de libertad, con seguridad y en un contexto donde prime el respeto por el otro y la responsabilidad *sin discriminaciones ni violencia de ningún tipo*. La escuela y los diferentes ámbitos educativos deben seguir siendo espacios de acogida y respeto hacia el otro, lugares donde *la alteridad y la diferencia no sean juzgadas*, sino que se constituyan en la base de una *convivencia donde el vínculo con el otro tenga como horizonte el crecimiento mutuo*. P. 9

(Fundamentación) Porque el rol protagónico del conocimiento científico para la comprensión de los procesos naturales y sociales, y para su adecuada enseñanza en el nivel secundario, requiere analizar los alcances de los problemas científicos, aplicando diversos lenguajes y técnicas experimentales; comprender que la educación ambiental es necesaria para la formación integral y democrática de todos los ciudadanos; así como *promover la educación sexual, partiendo del concepto de sexualidad humana integral* (DC, p.17). (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis).

El contexto de producción de este DC, probablemente, facilitó que la ESI entrara por la “puerta grande” en las decisiones político curriculares en la jurisdicción de la provincia de Santa Fe. Se destaca que se mencionan los enfoques: los estudios de género y los derechos sexuales, como también categorías teóricas que dan sentido a las decisiones curriculares a lo largo del diseño. Respecto de la diversidad como otro pilar epistemológico es el gran ausente. Se reconoce y se valora la presencia de los desarrollos sobre la alteridad (Skliar, Larrosa en el campo de la pedagogía), remiten a diferentes análisis, incluyen en el diseño una perspectiva que tiene consenso y reconocimiento y que no entra en contradicción con la ESI. Sobre la diversidad sexual, se desarrolla más adelante.

A propósito, cómo resuelven la incorporación de la ESI en la formación inicial, podría ser una potencial línea de investigación educativa comparativa de los diseños curriculares de otras provincias puesto que, según las resoluciones del Consejo Federal de Educación, todos los planes e modificaron en el mismo periodo.

No es un dato menor que, en la fundamentación general del diseño curricular, se nombre “el enfoque de género” como parte de las definiciones epistemológicas y políticas del currículo es de muy alentador.

En la malla curricular, se define el Seminario obligatorio de Educación Sexual Integral se ubica en cuarto año, dentro del campo de la Formación General, con una carga de tres horas anuales. EL documento define como seminario a la instancia académica de “estudio de problemas relevantes para la formación profesional” (p. 30), interpelando las concepciones o supuestos previos sobre tales problemas, la revisión de la experiencia desde las lecturas y debate.

Es importante destacar que, a partir de sucesivas consultas en la formación en servicio de la docencia del nivel superior llevadas a cabo por el Equipo del Programa Provincial “De ESI se habla”, la Comisión de Cambio Curricular que diseñó esta propuesta para el profesorado de biología, decide tomar las sugerencias sobre el nombre del seminario. Vale recordar que, en los casos de los profesorados de Nivel Inicial y Nivel Primario aprobados en el 2009 en la provincia de Santa Fe, el seminario se denominó “Sexualidad humana y educación”, cuestionado tanto por el propio equipo de profesionales de la ESI, como por la docencia a cargo de dictado desde su comienzo, en el año 2012.

Sobre el Seminario ESI, en el DC se explicita la fundamentación, los ejes de contenidos (descriptores), orientaciones metodológicas y bibliografía.

En las páginas 130 a 135 del documento se localizan las disposiciones sobre el Seminario ESI. Enmarcada en la Ley Nacional N° 26150, afirma que “Su abordaje contempla una concepción integral de la sexualidad, atravesada por la perspectiva de género y la diversidad sexual y el enfoque de derecho”, define la sexualidad desde la noción de “integral”, como producción histórica y campo de lucha de sentidos y de poder. Despliega la definición de género desde una mirada no binaria, discute con el El sexismo, “la Homo-Lesbo-Transfobia y la heterosexualidad como norma obligatoria y naturalizada”. Por último, apela a la necesaria transversalidad en el abordaje de la ESI que se nutre de “herramientas analíticas de diferentes campos disciplinares para reconocer formas y mecanismos de producción de prácticas estereotipadas, androcéntricas y heteronormativas con miras a su transformación”.

Respecto de las finalidades formativas, se reconocen las siguientes:

La apropiación del enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género y diversidad sexual; el conocimiento del cuerpo humano y la promoción de la salud, en general y de la salud sexual y reproductiva, en particular; la problematización el derecho a la autodeterminación, el cuidado, el respeto y la valoración de sí y de los/las otros/as; el reconocimiento de la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación; la desnaturalización de las desigualdades en sus múltiples determinaciones (clase social, género, orientación sexual, etnia, inscripción territorial); el tratamiento de los conflictos a través de un diálogo que contemple las distintas posturas y opiniones; la promoción de aprendizajes relacionados con la prevención de diversas formas de vulneración de derechos (maltrato infantil, abuso sexual, trata de personas, noviazgos violentos).

En estas citas se referencian lecturas teóricas de investigadoras reconocidas en el campo (Morgade, Faur, Pauluzzi, Jelin, Maffia, entre otras autorías) sosteniendo un definición curricular de la ESI en clave de género, derechos y diversidad. Se celebra esta definición que opera como un acontecimiento para la visibilización de la ESI, como así también, para regular desde qué enfoque se tiene que dictar el seminario.

En esta conjunción entre sujetos que transitan las cátedras con “mochilas educativas” y la universidad que sigue reproduciendo el sexismo, es necesario entrar en el juego de la

deconstrucción (Haraway, 1995). No es suficiente “sumar” temas de estudios de género a un programa de cátedra. Es necesario discutir epistemológica, política y éticamente el currículo universitario en general y los programas de cátedra en particular, para “reconstruir la corriente principal” que legitima, lo que Connel (2006) denomina, “la injusticia curricular” al encarnar los intereses de los grupos privilegiados.

Respecto de los ejes de contenido o descriptores, están listados los contenidos a ser abordados en línea con las perspectivas teóricas.

En el segundo eje de contenidos, se destacan lo siguiente: “Intersexualidades: tensiones entre la biología y el derecho” que, tal como se describió en los capítulos anteriores, amerita enfrentarse a estas disyuntivas entre los campos disciplinares, como parte de la enseñanza y del aprendizaje de contenidos asociadas a la ESI. La categoría central “intersexualidad”, no se reconoce en las escrituras de los programas de cátedra, pasando nuevamente, al currículo nulo.

En el tercer eje se explicita que el cuerpo es una “construcción socio-histórica”. Luego, pasa a un abordaje de temas desde la dimensión biológica que se acerca a la propuesta programática de Educación para la salud, comenzando por la “estructura y función de los sistemas reproductores”, cambios en la adolescencia, embarazo, proyecto de vida, MAC, ITS, finalizando el eje con “Interrupción del embarazo. Nuevas Tecnologías Reproductivas (NTR), connotaciones culturales, sociales y éticas”.

Lo novedoso de algunos temas que no tenían cabida de este Diseño Curricular 2015 (nótese que se incluye interrupción del embarazo mucho antes de ser sancionada la ley N° 27610 de Acceso a la Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020), no eclipsa el necesario análisis sobre una mirada biologicista cis heteronormada, colonizadora de los cuerpos en términos de raza, discapacidad, edad. Al respecto, actualmente, se cuenta con múltiples materiales gestados por organizaciones de la Campaña, militantes y de RUDA (Red de cátedras universidades públicas por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito) y también por el Programa ESI Nación para abordar el tema en la formación en distintos niveles del sistema educativo.

El cuarto eje, se denomina “Vulneración de derechos”, definido por todas aquellas situaciones que vulneran derechos sexuales tales como violencia de género, abuso sexual infantil (en la vida íntima y en las redes sociales), trata de personas con fines de explotación sexual, discriminación. Se cierra este eje de contenidos con la referencia al sistema de protección de derechos humanos y la intervención de parte de la institución escuela.

Aquí se deja una gran inquietud respecto a dos cuestiones: la primera, lo dificultoso que significa la materialización de una nueva trama de contenidos provenientes de distintas disciplinas sin caer en una sumatoria de contenidos, tal como aparece en el eje tres; la segunda, es la encrucijada sobre la inclusión del abordaje de las múltiples formas de vulneración de derechos sexuales que se muestran en el filo, en el borde entre un abordaje desde la complejidad o desde el paradigma de la “prevención”.

El DC no resuelve ninguna de las dos encrucijadas. Es más, parece dejar un “final abierto” que puede ser abordado desde ambos enfoques, sobre todo los dos últimos ejes. Tal como se podrá observar en las entrevistas, se deja sin regular curricularmente en el punto más álgido: la decisión de la docencia a cargo del seminario.

Quien escribe, celebra esta propuesta innovadora, que posiciona al estado provincial como garante de la ESI pero, deja puntos de fuga que puede justificar la diferencia entre estar garantizar o ignorar la normativa vigente. Para personas con cuerpos gestantes, puede ser la diferencia en acceder a la IVE en las condiciones que establece la ley o transitar una situación no buscada que transformará su vida en diferentes sentidos según los marcadores sociales.

Respecto de las Orientaciones metodológicas, el DC del profesorado de Biología se posiciona sobre las “herramientas teórico-metodológicas para la implementación de la ESI en los distintos niveles del sistema educativo”. Invoca a la transversalización, al diálogo con los acuerdos institucionales y las situaciones disruptivas de la vida escolar. Reconoce que operan “trazas de complejidad” que juegan en las propuestas de transversalización. En efecto, la docencia está compuesta por subjetividades sexuadas, enmarcados en relaciones de poder como mujeres cis y varones cis que se intersectan en otra relación de poder: docencia y estudiantado quien aporta desde sus saberes generacionales y no siempre son coincidentes con el universo simbólico de los equipos docentes. Reconocer que, tanto la docencia como el estudiantado no son universales, también se asocia a los aportes de los estudios de la pedagogía crítica y la pedagogía feminista.

También se enmarca en los mismos enfoques la orientación sobre las estrategias didácticas cuando dice:

La experticia docente no está en compartir la propia experiencia, ni en abarcar todos los saberes, sino en habilitar instancias de problematización y profundización de los principales ejes de la ESI. Estos procesos no están exentos de tensiones, contradicciones, conflictos, disputas y resistencias que son intrínsecas al espacio y dan cuenta de su complejidad (p. 134).

Nuevamente, el DC del profesorado de Biología, abre el juego para discutir la concepción bancaria, las clases magistrales y, sobre todo, le da entrada a las contradicciones conflictos tan necesario para pensar la relación con el conocimiento.

Pero también, para instalar una provocación que resuene en el resto del claustro docente, en la gestión y el gobierno de la institución, colectivos que materializan la reforma de los planes. En este punto, vale preguntar acerca de quiénes y cómo encarnan la figura de la “vigilancia epistémica del sexismo” en los institutos de formación docente. Romper con la propia comodidad, al generar incomodidad (Amhed, 2017), es una responsabilidad ética para transformar lo político.

La transversalidad de la ESI en la formación inicial es una construcción en proceso, fluida y sobre todo, colectiva. Es tarea pendiente discutirla y materializarla como condición de posibilidad.

Por último, en el apartado sobre ESI, el DC lista las normativas del sistema integral de DDHH internacional, regional y nacional, como así también, las resoluciones ministeriales de la provincia de Santa Fe (N° 143/12: Autorización para modificar registros y/o documentaciones en el marco de la Ley Nacional de identidad de género; N° 2529/13: Medidas para garantizar el respeto a las opciones de género en el ámbito escolar; N° 988/14: Licencia en el sistema educativo por violencia de género). Estas aclaraciones también son necesarias en el currículo prescripto por el lugar privilegiado que tiene la formación docente para el fortalecimiento, tanto de su propia ciudadanía sexual como la del estudiantado que habitarán sus salas de clases.

En este punto, vale recordar los datos de la encuesta aplicada entre el estudiantado del instituto superior no universitario y los datos que muestran los porcentajes de estudiantes que desconoce la existencia o del contenido de la normativa. Si bien la muestra de estudiantes no incluyó a quienes no habían transitado el seminario de ESI, los datos habilitan a pensar que el abordaje de esta normativa no está transversalizado en los espacios curriculares de primer y segundo año.

Para cerrar este apartado, es necesario aclarar que la docente a cargo del seminario ESI en el profesorado Biología del Instituto de Formación Docente que se tomó como muestra, fue la primera informante clave de esta pesquisa. Su título de grado es Profesora de Biología y, entre otras capacitaciones, participó y participa en todas las propuestas de formación en servicio de ESI que se llevaron a cabo, tanto en la provincia de Santa Fe, como

las generadas desde el equipo ESI nacional. Por lo tanto, tiene una mirada habitada por la ESI que le permitió concursar las horas cátedras en el 2018 (tribunal evaluador constituido por profesionales del Programa ESI) y quedar como titular del seminario de ESI en el profesorado de Biología en el Instituto del Profesorado Alm. Brown de la ciudad de Santa Fe.

Al analizar el programa de la cátedra de Biología Humana y Salud II, en la fundamentación se lee lo siguiente: “abordaje de descriptores vinculados a la Educación Sexual Integral y se amplían los referidos a las acciones de salud y su relación con el trabajo docente” (UC 8). Si bien en los ejes 2 y 3 refieren a sexualidad, los contenidos del 2 se abordan en el apartado sobre la categoría cuerpo, y en el tercero y último del programa, titulado “La escuela como promotor de salud”, se lee:

El docente como promotor de salud. Primeros auxilios. Acciones de intervención socio-comunitaria. Adicciones y adolescencia. Problemáticas emergentes en la actualidad: violencia y bullying, trabajo infantil, trata de personas y abuso sexual (UC 8).

En la concatenación de contenidos citados se puede conjeturar sobre sentidos cristalizados en la educación sexual que plantea el espacio curricular: la vincula a adicciones. Recordando el abordaje de educación sexual en la década de los 90, también se visualiza una postura adultocentrista al acotar como “problema de la adolescencia” que no le ocurre a la población adulta y mucho menos, a personas que transitan la adultez mayor. ¿Abordajes del currículo nulo?

Por último: violencia no significa que sea violencia contra las mujeres; bullying no necesariamente incluye a las discriminaciones por género, identidad u orientación sexual, clase, etnia, raza, discapacidad, homolesbotransodio; trata de personas no anticipa que se abordará la trata con fines de explotación sexual y el abuso sexual como contenido explicitado en el programa de cátedra, no anticipa cómo será abordado. Tampoco hace mención a normativas que regulan los derechos sexuales asociados a estos contenidos pedagógicos.

### 6.3.5 Sobre educación para la salud

En este nuevo diseño curricular del año 2015, no existe asignatura con el nombre “educación para la salud”. Se destaca una cita de Meinardi que posiciona la propuesta curricular:

Así, esta mirada pretende que el futuro docente se posicione como agente de cambio, de promotor de la salud, con enfoque en el empoderamiento comunitario, para promover y valorar la gestión colectiva de las necesidades y demandas (2010, p. 35).

La estructura y funcionamiento del cuerpo humano, la promoción y la protección de la salud...El estudio de la anatomía humana radica en la interpretación del cuerpo humano como una unidad integrada, un sistema dinámico en completa interrelación entre sí y con el medio natural y/o social (UC 4).

En línea con esta concepción, se hace una propuesta en la que se articulan contenidos de biología humana con los específicos de educación para la salud, en un trayecto formado por dos unidades curriculares sucesivas. En la primera de ellas, Biología Humana y Salud I, se incluye la organización general del cuerpo humano, aspectos generales de su embriología, los sistemas de órganos vinculados a la nutrición, el movimiento y la defensa del organismo, y se desarrollan descriptores referidos a la perspectiva integral de la salud. En Biología Humana y Salud II se completa el estudio de los sistemas de control, regulación y relación. Se enfatiza el abordaje de descriptores vinculados a la Educación Sexual Integral y se amplían los referidos a las acciones de salud y su relación con el trabajo docente (DC, p. 26).

En el diseño curricular, se reconoce una confluencia de los históricos espacios curriculares que abordaban la Biología humana, por un lado, y la salud humana en otras asignaturas. Por lo tanto, y tal como se plantea en Biología Humana y Salud I, se aborda el cuerpo humano, descriptores sobre la organización anatómica, de nutrición, de movimiento, inmunológico y la salud desde una perspectiva integral. En cada descriptor se observan los distintos sistemas (respiratorio, circulatorio, excretor, etc.), excepto el sistema reproductor que no se menciona en dicho programa de cátedra. En el Eje 1 se establecen como contenidos “de la fecundación al embrión” (UC4).

En el programa de Biología Humana y Salud I se remite al posicionamiento planteado por el Diseño curricular en cuanto a los descriptores que forman parte del programa como a la fundamentación sobre cómo se entiende la promoción de la salud.

Promoción de la salud integral y el ejercicio de una ciudadanía plena, contribuyendo a una cultura de hábitos saludables, desarrollo de autonomía



y responsabilidad de la salud personal...Se tratan los contenidos referidos a la perspectiva de salud integral, que no sólo incluyen aspectos biológicos, sino que suma los aspectos socio culturales que pueden actuar favoreciendo o no las condiciones de desarrollo de una vida saludable...No solo se trata de cómo y para qué se logra el conocimiento sobre Biología Humana, (idea epistemológica), sino en el contexto histórico que lo hace (historia de la ciencia) y la relación de la ciencia con otras áreas de conocimiento y con la sociedad (sociología de la ciencia)” (UC 4).

En el resto de la fundamentación se reconocen posicionamientos sobre la ética en educación referenciado a autorías argentinas provenientes de la filosofía, la pedagogía, la sociología de la educación. Se menciona a la normativa vigente, se recurre a fundamentaciones que convoca a la interdisciplinariedad y, a pesar que en los propósitos se explicita “facilitar la comprensión de la salud y de los procesos de salud-enfermedad como producto social superando la visión estrictamente biologicista de la enfermedad” (UC4), se reconocen contradicciones en los contenidos pedagógicos seleccionados para cada unidad, como también en el binomio mencionado (salud-enfermedad).

Al respecto, en el Eje 5 “Perspectiva integral de la salud. Hablemos de salud, no de enfermedad” (UC4), parece posicionarse en una perspectiva que discute el paradigma tradicional heredado del modelo médico hegemónico pero, en el despliegue de contenidos, se lee lo siguiente:

Homeostasis del cuerpo humano...Importancia de la promoción, prevención y educación para la salud como campos de acción y estrategias que tienen como fin mejorar la salud individual y colectiva...Concepto de prevención y niveles de prevención primario, secundario y terciario para la atención integral de la salud (UC4).

Nuevamente, la prevención tiene una fuerte presencia en el programa de cátedra en contraposición, la ausencia de la mención al placer asociado a la salud. Se deja como inquietud lo dificultoso que es quebrantar el paradigma de formación de la docencia de Biología, a pesar de un plan de estudio que habilita e invita al diálogo interdisciplinario y revisión de la carga de sentidos y significados de las diferentes categorías teóricas.

Por último, interesa abordar el tópico sobre la escucha sentida para aportar a la transversalidad de la ESI en la formación docente inicial. La crítica epistemológica y metodológica feminista plantea la necesidad de hacer ciencia en clave de la “teoría del punto de vista” (Harding, 1996) y saberes situados (Haraway, 1995). Quien conoce está “situado”. El modo de objetivarlo es, precisamente, el acto de reconocimiento. En este punto, son muy valorados los aportes de la antropología social y la antropología feminista cuando ponen en el centro de la escena la discusión sobre quién, qué, de quien escucha quien investiga. En primer lugar, discutir la desigual distribución de poder que hereda la fórmula S-O. Responsabilidad ética de reconocer-nos y preguntar (nos) sobre qué se hace-(hacemos) con ese poder acumulado desde la práctica de investigación. Desde ese reconocimiento (o la imposibilidad de hacerlo) hasta de las propias vivencias de sometimiento y dominación como subjetividades sexuadas. En este sentido, Gregorio y Franzé Mudano (2006) plantean, como marco epistemológico para el abordaje del punto de vista feminista, la necesidad de cuestionar (nos) las prenociones internalizadas para desarrollar una “predisposición al extrañamiento” (p. 77) como ruptura de lo obvio, de los criterios de normalidad que regulan las relaciones humanas.

La potencialidad de la noción de extrañamiento está dada por la posibilidad de modificar los criterios para mirar el mundo, ver aquello que no era posible y a desentrañar las relaciones de poder en la representación de la “otredad”. Para ello, se necesita una escucha sentida, un oído feminista, en palabras de Sara Ahmed (2015), que posiciona en la responsabilidad ética de hacer algo con eso que “es nuestro porque somos parte”. El oído feminista es un posicionamiento capaz de albergar/cobijar/refugiar la palabra, es condición de posibilidad para que esa palabra pueda ser dicha. Y que sea la invitación para la deconstrucción colectiva.

En el análisis del programa de Biología Humana y Salud II ubicada en el 4to. año del diseño curricular, nuevamente, se cruzan contenidos de biología humana y educación para la salud. Así se expresa en la introducción de la UC 8.

En Biología Humana y Salud II se completa el estudio de los sistemas de control, regulación y relación. Se enfatiza el abordaje de descriptores vinculados a la Educación Sexual Integral y se amplían los referidos a las acciones de salud y su relación con el trabajo docente (UC 8).

Lo expresado, habilita a conjeturar que el Diseño Curricular de este profesorado intenta salir del modelo médico hegemónico al abordar la sexualidad en un espacio curricular que no es la histórica asignatura “Educación para la salud” con la carga de significaciones que la definen. Ahora, al analizar los descriptores, se deja planteada la inquietud acerca de una transversalidad epistemológica, no solo de forma que se materializa en una sumatoria de buenas intenciones. Al leer el segundo de tres ejes de contenidos, se encuentra lo siguiente:

Definición de salud sexual según la OMS: Histogénesis y organogénesis. Genitalidad y sexualidad. Ciclo menstrual. Coito. Fecundación, desarrollo embriológico, embarazo y parto. Interrupción del embarazo. Métodos anticonceptivos temporarios y permanentes. Infecciones de Transmisión sexual (ITS) y SIDA. Profilaxis, Nuevas tecnologías reproductivas (NTR), connotaciones culturales, sociales y éticas (UC 8).

Tal como se puede observar, los contenidos pedagógicos del programa vuelven al modelo biomédico (Morgade, 2015) al plantear la sexualidad como genitalidad reproductiva, desde un saber cis heteronormado desprovisto del placer, que no aborda prácticas eróticas como constitutivo de lo humano. Tampoco cruza con un análisis de clase, mucho menos, con la racialidad.

También es necesario denotar que este programa fue escrito para el ciclo lectivo 2021, o sea, en plena vigencia de la ley N° 27610 de Interrupción Voluntaria del Embarazo sancionada en diciembre del 2020 y promulgada en el Boletín Oficial en enero del 2021. Por lo tanto, ateniéndose a la normativa vigente y para no dejar margen a que sea abordado desde posturas morales y/o personales, sería esperable que en los programas de cátedra se nombre como “Interrupción Voluntaria del Embarazo”. La ESI tiene que garantizar el conocimiento de la normativa vigente y brindar herramientas para ejercer los derechos sexuales. Este cambio en la terminología implica un reconocimiento de derechos y escenarios actuales.

En relación a la materia Biología Humana y Salud II, que tiene ESI como parte de sus ejes de contenidos, la bibliografía para “el estudiante” proviene de la OPS, Fainsod (sobre embarazos en adolescentes), Pauluzzi y un texto de 1993 de Martín y Madrid denominado “Didáctica de la Educación sexual: un enfoque personalizante de la sexualidad y el amor”<sup>20</sup>.

---

<sup>20</sup> Se puede acceder desde el siguiente enlace: <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/33/33MARTIN-Orlando-MADRID-EncarnacionPrimea-parteCAP1-puntos-3-4.pdf>

En el caso de este último texto, se buscó y se leyó desde la web disponible y no responde a los enfoques de la ESI. En otro caso, se lista un libro de Castelo-Branco del año 2005 titulado “Sexualidad humana, una aproximación integral”, que tiene diferentes investigaciones sobre sexualidad en clave biomédica. También se reconocen varios libros de educación para la salud y la ausencia plena de materiales producidos en los programas nacional y provincial de ESI.

En síntesis: que la ESI sea proclamada como transversal en el diseño curricular del profesorado de Biología para nivel secundario en la provincia de Santa Fe, no es garantía que transite por los programas de cátedra de la docencia a cargo. Vale traer a colación las palabras de Bernstein (1990) cuando plantea que los enfoques hegemónicos en cada disciplina se procesan en varios niveles de reconceptualización, siendo el conocimiento escolar una construcción formalizada diferente a lo producido al interior de las ciencias y las comunidades científicas. Qué se enseña de lo que se investiga es una decisión que toman los equipos profesionales técnicos de cada área de política curricular central. Por último, qué se enseña en cada escuela o aula es otro nivel de decisión, en el cual los miedos, las expectativas y los saberes docentes tienen una incidencia mayor. Recuperando los aportes de Del Cerro y Busca, los enfoques hegemónicos en cada disciplina y decisiones curriculares se procesan en varios niveles de recontextualización donde se conjugan los intereses y actores sociales que influyen en los circuitos de producción, financiamiento, transmisión, circulación y evaluación de los contenidos. (2017, p. 65).

El presente planteo de Bernstein vale tanto para la ESI como para el abordaje de los enfoques de las distintas disciplinas que nutren a la Biología.

### **6.3.6 Sobre el cuerpo**

La lectura desde esta categoría se llevó a cabo en el Diseño Curricular y luego, en los programas de cátedra. En relación a cómo se nombra el cuerpo, en distintos programas de cátedra, se reconocen las siguientes:

El estudio de la anatomía humana radica en la interpretación del cuerpo humano como una unidad integrada, un sistema dinámico en completa interrelación entre sí y con el medio natural y/o social (UC 4).

El estudio del organismo humano que se adopta en este diseño está enmarcado en una perspectiva integral: estructural, fisiológica, evolutiva, antropológica y cultural. Se lo

concibe como un sistema abierto, dinámico y complejo. El enfoque sistémico del individuo humano pone énfasis no sólo en las partes que lo constituyen sino en las múltiples relaciones que se establecen entre las mismas (UC 8).

El cuerpo nombrado como “organismo humano” o “cuerpo humano” pero, en ambos casos, enmarcados en la idea de integral, aunque este término adquiriera diferentes sentidos. Alude tanto a la relación con el medio (natural y social), al abordaje de diferentes miradas disciplinares, como a una forma de nombrar el enfoque sistémico como superador de la sumatoria de las partes que constituyen el cuerpo. En línea con lo planteado en diferentes capítulos de esta pesquisa, el cuerpo ha sido ontologizado desde múltiples discursos argumentativos (Foucault, XXX). En la lectura de estos programas de cátedras, parece oscilar entre una definición biologicista y otra –no tan claramente especificada- que intenta posicionarse desde una “perspectiva crítica” (sic, UC 8). En dicho programa, se alude a la confluencia del concepto de ser humano vinculado con “otros miembros” de la misma especie con una concepción histórico-cultural, dándole entrada en el escrito a la afirmación que, esas relaciones sociales “pueden generar tanto condiciones para el desarrollo integral de todos los miembros, como condiciones de desigualdad y exclusión” (UC 8).

La lectura de los programas de cátedras invita a pensar que la transversalidad de la ESI es una tarea ardua, que puede plasmarse de múltiples maneras que, aunque no sea la deseable, es la posible en ese tiempo. En estos casos, denota la decisión de abrir el juego para profundizar el cruce epistémico entre la Biología y la ESI que no se materialice como la sumatoria de enfoques. Y aunque sea sumatoria, permite darle visibilidad curricular a lo histórico-cultural sobre el cuerpo aunque ni siquiera se vislumbre un atisbo de pensarlo como cuerpo sexuado en una matriz cis heteronormada.

### **6.3.7 Sobre la ciencia, la objetividad y la verdad como categorías epistemológicas que dan forma a la ESI**

El DC define la ciencia como producción social, histórica, provisoria pero que se produce en otro ámbito que no es este profesorado. Dice la fundamentación:

Los aportes conceptuales y metodológicos de los campos del saber de la formación inicial deben funcionar como ejes heurísticos a partir de los cuales podrán, los/las futuros/as docentes, seguir explorando y profundizando en la formación continua” (p.13).

Definición de ciencia que se acerca al enfoque epistemológico socio crítico, situado que opera como insumo. Es necesario no perder de vista que en el documento del DC se lee esta concepción sobre el conocimiento y de verdad que produce el saber:

Es posible comprender que no hay verdades absolutas ni saberes acabados, ni conocimientos neutrales, ni procesos lineales, ni posibilidades de avanzar en soledad. Todo conocimiento lleva en sí mismo la transitoriedad de su tiempo con sus zonas de incertidumbre. Permite asignar al educar un sentido diferente de pensar, de ser y de estar en el mundo, de trabajar hacia un horizonte en permanente movimiento y apertura a la novedad (DC, p.14).

En la actualidad, existe gran consenso en que los conocimientos científicos ya no pueden ser considerados como verdades inmutables y acabadas, sino que el saber producido en el seno de las comunidades científicas adquiere otras características; se trata de un saber atravesado por la historia y las condiciones materiales de su producción y validación, tienen carácter provisorio y cambiante (DC, p. 22)

(Propósitos) Comprender cómo se produce el conocimiento científico en general y el de la biología en particular. (Metodología) Esta propuesta metodológica pretende que el alumno se entrene en la observación, la rigurosidad científica y que aprenda a analizar y extraer conclusiones (UC 1).

(Propuesta metodológica) Los trabajos prácticos buscan entrenar al alumno en la observación, disección y preparación de material vegetal, para su estudio en fresco, como así también en la redacción de informes y que provoquen la confrontación y reconstrucción de los contenidos...Análisis macroscópicos de distintos vegetales... (UC 6)

Aprender y enseñar Biología supone un desafío para los sujetos involucrados, ya que implica considerar múltiples aspectos de esta ciencia, que la configuran *como un cuerpo de conocimientos relacionados al estudio de la vida* en todos los niveles de organización, así como un proceso dinámico *que incluye metodologías particulares y modos de explicar cómo funcionan los sistemas vivos* (p. 15. Resaltado realizado por la autora de esta tesis) (UC 6).

(Propuesta didáctica) En este espacio curricular, en la dimensión de las estrategias didácticas, refiere a la utilización y producción de diversos recursos digitales, selección de información de diversas fuentes y entre otras propuestas, manifiesta “participación en actividades de laboratorio que promuevan habilidades propias del trabajo científico: recolección de datos, procesamiento de los mismos, análisis de los resultados y discusiones de conclusiones (UC 8) (La cursiva es decisión de la investigadora de esta tesis).

El saber deviene del entrecruzamiento de los modos de conocer, de hacer y de sentir, es decir, la construcción de un *saber profesional* acontece en el vínculo con la teoría y con la experiencia sensible de conocer, actuar, imaginar y percibir, que deviene en producciones subjetivas singulares, creadoras, conscientes y críticas de la realidad que viven.

Los planteos de la epistemología feminista convocan entonces a repensar conceptos clásicos y centrales para la metodología de la investigación. ¿Qué concepción de verdad y objetividad sostiene la producción científica? La idea de “verdad” con carácter universal, la objetividad y la neutralidad del conocimiento científico y la cristalización de un método científico como único válido son puestas en tela de juicio. Para Blázquez Graf (2012) la objetividad no depende solo de los individuos, sino que resulta de consensos que se alcanzan en las comunidades científicas de cada contexto particular, poniéndola en tensión cuando se vuelve un medio del control patriarcal. Entonces, ¿cuáles son los pactos/acuerdos sobre los que circula actualmente el “control intersubjetivo” en la comunidad científica? ¿Cuándo se vuelve un artefacto legitimador de proyectos científicos androcéntricos? ¿Qué mecanismos existen para dirimir posiciones encontradas?

En el mismo sentido, introducir las dimensiones éticas, políticas, sociales y económicas que atraviesan la producción científica permite problematizar el vínculo saber-poder para desnaturalizar la idea de neutralidad y dar entrada a la subjetividad de quien investiga. La transferencia de prácticas de dominación en la investigación se hace evidente mediante el androcentrismo, heterosexismo, racismo y clasismo, lo que lleva a considerar que los conocimientos producidos siempre son situados (Gregorio y Franzé Mudano, 2006).

En el caso de los espacios curriculares denominados Biología I, II, III y IV, se destacan los siguientes posicionamientos sobre la ciencia:

(Fundamentación disciplinar) La concepción epistemológica dominante en los profesorados de biología estaba centrada en la justificación del conocimiento, es decir una imagen de ciencia rígida, apta únicamente para conoedores...Esto facilitará terminar con la tendencia epistemológica positivista caracterizada por una noción del conocimiento objetivo y acumulativo, ya que la sociedad demanda profesores con nuevos compromisos sociales que favorezcan la construcción de una imagen de ciencia que pueda vincular los contenidos disciplinares y didácticos. Dominar no sólo los contenidos disciplinares sino también su esquema de construcción (UC 1).

(Marco epistemológico disciplinar) Ahora bien, la manera de concebir el conocimiento tiene estrecho vínculo con el modo en que se entiende la ciencia. La decisión acerca de la imagen de ciencia que se quiere favorecer en la escuela es arbitraria: la elección de una u otra tiene consecuencias para la enseñanza. Se concibe ciencia como proceso o como producto... No sólo se trata de cómo, porque y para qué se logra el conocimiento científico, sino en el contexto histórico que lo hace y la relación con otras áreas de conocimiento y con la sociedad (UC 6).

El desafío de enseñar la tarea investigativa, en tanto institución devenida de la modernidad, patriarcal y androcéntrica, expone a un permanente ejercicio de reflexividad epistemológica y feminista. Como alerta Amia Pérez Orozco (2014) las teorías feministas están imbuidas en el discurso de la modernidad lo que dificulta el reconocimiento de sesgos que recrean las desigualdades. El ejercicio de desaprender lo aprendido para recrear lo nuevo, es un ejercicio permanente para la construcción de una ciencia feminista, como así también, la transversalización de la ESI en los espacios de formación. Vale traer el aporte de Capitolina Díaz para fortalecer el concepto de ciencia feminista: “La ciencia desde el feminismo no se concibe como una actividad neutral, libre de valores, sino como una actividad comprometida con el cambio de la realidad que estudia” (2016, p. 24).

¿Es tan sencillo como “incorporar el punto de vista de las mujeres”? ¿Desde el punto de vista de qué mujeres hablamos, si las mujeres son (somos) diversas? ¿Pretendemos conocer un mundo como si estuviera en espera a que lo descubramos usando nuevas lentes? (Pérez Orozco, 2014, p. 46). Estas preguntas conducen a repensar y desestabilizar el sistema



categorial desde el cual se aborda la realidad social (Comas, 1995; Gregorio y Franzé Mudano, 2006; Pérez Orozco, 2014) lo que implica incluso cuestionar la propia categoría de género.

En relación al conocimiento científico, se analiza la concepción epistemológica que habilita u obtura posiciones de revisión permanente, necesaria en los estudios feministas y queer para que la ESI puede tomar encarnadura sin cristalizarse ni tornarse instituido perdiendo su potencialidad política.

(Fundamentación teórico-epistemológica) Todas las *culturas poseen un sistema de conocimiento que describe y explica el mundo natural, la ciencia constituye una cultura creada para dar una visión científica del mundo*, este enfoque humanístico cultural promueve la utilidad del conocimiento y su vinculación. La relación entre el *conocimiento científico y el ejercicio de la ciudadanía* es la relación que se pretende para la enseñanza de la biología siempre teniendo en cuenta la idea de una ciencia autocorrectiva no absolutista (UC 1) (Resaltado por la escriba de esta tesis).

El posicionamiento sobre el conocimiento científico asociado a los derechos y la ciencia como construcción cultural, posiciona a la biología en otro argumento discursivo que no es el que detenta poder en la modernidad. Discute con esas concepciones y se pone a disposición de la construcción de ciudadanía. Es muy poderoso para transversalizar la ESI. Incluso, en la Biología 1 se hace referencia a que “a mirada ecológica es un límite a la idea de dominio y control de la naturaleza”, nuevamente, poniendo en discusión los motores de la ciencia positivista.

La observación como garantía de verdad y herramienta para la rigurosidad científica, sigue presente en los escritos (UC 1), proponiendo actividades de laboratorio desde una “dinámica teórico-práctico” (UC 1), desde una metodología de aprendizaje basada en problemas. Denota un cruce de intensidad con la enseñanza de la biología, con aportes de la didáctica y de la pedagogía. No ocurre de la misma manera en la Biología I, II y III.

### **6.3.8 Sobre la didáctica y estrategias didácticas**

En el DC se despliega un apartado denominado “Introducción general al Trayecto de Didáctica” que se inicia en el segundo año de la formación. Se despliega en diferentes

espacios de formación tales como didáctica, currículum, taller de práctica, didáctica de la biología I y II.

Otras materias sociales y humanas tales como Psicología y Educación, Instituciones Educativas, Historia y Política de la Educación Argentina, Filosofía, Ética, se agrupan en el campo de la formación general desde el primer al cuarto año de la estructura curricular.

Proponiendo actividades de laboratorio desde una “dinámica teórico-práctico” desde una metodología de aprendizaje basada en problemas (UC 1).

Se prevé contemplar realizar las adecuaciones de acceso necesarias atendiendo a diferentes problemáticas o discapacidades de los estudiantes, con el apoyo de docentes especializados del profesorado en discapacitados que se dicta en el instituto (UC 1).

(Fundamentación) La enseñanza de la biología y la sistemática animal, entendida como una acción intencional y socialmente medida para la transmisión de cultura, requiere ser abordada desde dimensiones históricas, epistemológicas y políticas valorando que cuando se remite a niños y jóvenes, no puede basarse sólo en las disciplinas y sus obstáculos. Tiene que entender los ciclos vitales, las subjetividades, las emociones y los deseos de cada uno de sus destinatarios (UC 5).

En la provincia de Santa Fe, el acceso a la educación Superior, surgen el art. 4 del RAM...deberá garantizar el ingreso directo, la no discriminación, la igualdad de oportunidades, la inclusión y la calidad educativa. La institución proveerá de diferentes trayectos para acompañar pedagógicamente atendiendo a sostenimiento de los principios enunciados precedentemente...El sistema debe ser flexible y proyectar prácticas que garanticen el derecho a la educación de todos/as. Es necesario liberar las prácticas naturalizadas y que el cambio prevalezca sobre lo instituido. Los institutos de formación son el lugar indicado como estrategia central para mejorar la educación (Terigi, 2012) (UC 5).

En estos programas de cátedra se reconoce un solapamiento entre las estrategias didácticas y estrategias de investigación. Si bien están presentadas en el apartado de

“propuesta didáctica”, algunas de ellas surgen en las prácticas de producción de conocimiento. Vale la siguiente cita:

(Propuesta didáctica) Promover actitudes que se asocien con el trabajo científico, tales como la búsqueda de información, la capacidad crítica, necesidad de verificación de los hechos, el cuestionamiento de lo obvio y la apertura ante nuevas ideas, el trabajo en equipo, la aplicación y difusión de los conocimientos con ayuda de las TICs y la comunicación... Favorecer el análisis de la configuración del campo de la genética desde una dimensión histórica (UC 2).

Tal vez, tiene que ver con la impronta de formación docente que se prioriza por sobre la formación científica para la producción de conocimiento en los institutos superiores no universitarios. Tal vez, operen otros motivos que requieren seguir siendo investigados. Se retomará este punto en el capítulo 7 de la presente tesis.

Es de destacar que, en la Biología I, propone tanto el aprendizaje basado en problemas como la intención de modificar las estrategias de enseñanza en el caso que hubiera estudiantes que habiten algún tipo de discapacidad, se reconocieron en la asignatura de Biología 1 del profesorado en estudio. Otra asignatura que se posiciona desde una “perspectiva inclusiva”, es Evolución cuando dice: “El sistema debe ser flexible y proyectar prácticas inclusivas que garanticen el derecho a la educación de todos/as” (UC 6). También la UC 2: alude a tener en cuenta los lineamientos que establece el Decreto Provincial 2703/10, en el cual se establecen las “Pautas para la organización y articulación del proyecto de integración interinstitucional de Niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, ya que nuestros futuros Profesores tendrán que abordar las trayectorias de estos estudiantes”.

Vale destacar que hay una explicitación de sujetos de aprendizajes con características diferenciables y que no se deja de lado al momento de la fundamentación de la propuesta programática. El androcentrismo en la propuesta, se analiza en un apartado posterior.

Lo expuesto, invita a pensar que este Diseño Curricular, hace especial referencia a la dimensión formativa de potenciales docentes mujeres, varones y docentes que se autoperciben identidades disidentes, sobre las líneas de política pública educativa provincial y el enfoque teórico-pedagógico de la propuesta general de formación docente en biología que, a criterio de quien escribe, gesta un campo propicio para la transversalización de la ESI.

### 6.3.9 Sobre el sexismo en el lenguaje

A lo largo del documento del Diseño Curricular, predomina el uso del femenino y masculino (las y los docentes, estudiantes, profesionales; todos/as los niños, niñas y jóvenes; las y los profesores, p. 9) aunque en algunos momentos se desliza sólo el masculino (los estudiantes; p. 8). La fluctuación en el uso del lenguaje inclusivo puede deberse a muchas razones que se desconocen, pero tal vez podría conjeturarse que es indicador de una lucha interna entre escribas del documento.

Luego, en el análisis de los programas de cátedra, excepto en algunos párrafos excepcionales, se reconoce una escritura en masculino en todos los programas de cátedra abordados. Una propuesta de enseñanza con antecedentes en la pedagogía crítica pero totalmente androcéntrica. Lo mismo ocurre con la definición de currículo. Se rescatan las siguientes citas:

(Fundamentación) La enseñanza de la biología y la sistemática animal, entendida como una acción intencional y socialmente medida para la transmisión de cultura, requiere ser abordada desde dimensiones históricas, epistemológicas y políticas valorando que cuando se *remite a niños y jóvenes*, no puede basarse sólo en las disciplinas y sus obstáculos. Tiene que entender los ciclos vitales, las subjetividades, las emociones y los deseos de cada uno de sus destinatarios (UC 5).

(Fundamentación) El trabajo docente necesita ser pensado desde una concepción de currículum entendido como un proyecto político-cultural, a la vez que pedagógico y como un campo de lucha en el que se juegan diversas *concepciones de hombre y sociedad* (UC 5).

La *mirada compleja* permite ubicar al organismo humano en los niveles de organización de la materia, y entenderlo constituido por células, tejidos, órganos y sistemas, con propiedades emergentes propias de su concepción como *especie*. Desde este punto de vista evolutivo, ***Homo sapiens integra*** el Reino Animal, y se ha diferenciado como especie biológica hace aproximadamente 200.000 años. Su evolución neurológica posibilitó, desde entonces, el desarrollo de la inteligencia, el lenguaje y en conjunto, los procesos de comunicación social que fueron caracterizando distintas etapas históricas. DC. P. 26

Interacciones entre el mundo microbiano y el hombre...Microorganismos y partículas con relación con las enfermedades...Infecciones virales que afectan los sistemas del hombre (UC 3).

(Propósitos) Aproximar los marcos teóricos que permitan interpretar y analizar procesos vitales en el hombre, a partir de conocimientos previos (UC4).

El “homo sapiens” además de invisibilizar a las mujeres y disidencias, también es pésima descripción del hombre. La proyección masculina de la autonomía, lo racional y la objetividad, y la proyección femenina dependiente, emocional y de conexión son ambas falsas y distorsionadas. Cambiar entonces los modelos analíticos para observar la realidad es indispensable desde la ciencia feminista.

## 7 CAPÍTULO 7. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

¡Haced rizoma y no raíz, no plantéis nunca! ¡No sembréis, horadad! ¡No seáis ni uno ni múltiple, sed multiplicidades! ¡Haced la línea, no el punto! La velocidad transforma el punto en línea. ¡Sed rápidos, incluso sin moveros! Línea de suerte, línea de cadera, línea de fuga. Haced mapas, y no fotos ni dibujos [...]  
Deleuze y Guattari, 2004

### 7.1 Introducción

Desde el inicio de esta tesis se postuló la necesidad de construir conocimiento científico de-colonizado. Si bien ya se argumentó qué se entiende por tal, se asume un compromiso ético de analizar sin colonizar, de interpretar a sabiendas que es una metáfora posible entre otras muchas que constituye el hacer científico. Aunque se comparte el planteo que hace Donna Haraway acerca de la necesidad de re-escribir los argumentos científicos desde los cuales se construye identidad sobre el mundo, desde los estudios feministas se discute con el poder asociado al saber (tipo de ciencia, método de investigación, perspectiva epistemológica, etc.) evitando, claramente, intentar constituirse en la “verdad” o pensamiento hegemónico.

Por ello, el epígrafe de Deleuze y Guattari, es un llamado a los modos en que el pensamiento ejerce una relación de fuerza en nuestras vidas, se rizoma con los argumentos discursivos de las ciencias y las experiencias vitales sobre las cuales la ciencia se posiciona.

El concepto de rizoma, desarrollado por Gilles Deleuze y Félix Guattari en su obra *Mil Mesetas* (1980), hace alusión a un sistema a-centrado, no jerárquico y no significativo, en un rizoma, entonces, “no hay puntos o posiciones, como ocurre en una estructura, un árbol, una raíz. En un rizoma solo hay líneas (Deleuze y Guattari, 2004, p. 14), carece de un tronco principal, de ramificaciones jerarquizadas, de un crecimiento a modo vertical y de una estructura enraizada a partir de relaciones de causa-efecto, las líneas de conexión que se tejen afectan al rizoma en su conjunto, cada enlazamiento es determinante para los demás.

Desde esta idea de líneas de conexión, de enlazamiento se lleva a cabo el análisis de las entrevistas semi-estructuradas a profesoras y profesores de las dos carreras de Biología (nivel universitario y no universitario). Hacer mapas argumentativos, reconocer posibles puntos de fuga para rizomar los diferentes enfoques sobre la sexualidad y la educación sexual, desde las diferentes mochilas conceptuales.

Es un trabajo intelectual ineludible en todas las formaciones disciplinares, sobre todo, en la formación docente inicial. Pero, y también es tema de la ESI, puede ser muy movilizador, inquietante, sentir que el “piso se mueve” y ya no se sabe muy bien dónde aferrarse, lo cual puede generar muchos y contradictorios sentimientos entre las científicas, quienes hacen ciencia autopercebiéndose disidencia sexual y los científicos. Patear el tablero, puede ser tan liberador como doloroso. Hay que atreverse...

## **7.2 Hechura del corpus empírico. El procedimiento como constitutivo del corpus empírico**

*“Un oído feminista que posiciona en la responsabilidad ética de hacer algo con eso que es nuestro porque somos parte. Sara Ahmed (2015)”*

Se recupera esta cita de Ahmed, explicitada en el capítulo metodológico, para hacer puente entre las decisiones que se fueron tomando en la conformación como el análisis del corpus empírico. En dicho capítulo, se anunció que para este momento de la investigación, se llevarían a cabo entrevistas semi-estructuradas a cada una de las personas de la muestra. La producción de datos cualitativos es un espiral entre las decisiones e intervenciones que la constituyen: desde la selección de cada informante, el contacto, la hechura del guion, la entrevista en sí misma, el primer nivel de interpretación, la rehechura del guion para la siguiente entrevista.

Por ello, no puede obviarse la instancia de producción de dichos datos desde el inicio hasta el proceso de análisis. En ese sentido, es necesario comentar que, al momento de contactar a la docencia seleccionada, solamente una persona del profesorado superior no

universitario se negó a ser entrevistada. El resto de la docencia accedió inmediatamente, proponiendo días y horario de encuentro virtual en la misma semana de contacto. La plena predisposición para ofrecer un tiempo (siempre escaso y no renovable) a esta investigación - aun cuando las y los informantes clave afirmaban que nada tenía que ver con la ESI- es interpretado como un genuino interés sobre el tema y la decisión de involucrarse en lo que pueda venir (ver invitación vía mail en ANEXO 2).

El discurso producido en una entrevista es inducido de algún modo, esta inducción siempre se hace alrededor de un objeto de estudio que el analista ha recortado y construido, que gira en torno a intereses que propone quien guía la entrevista. Por ello, es importante que quien investiga tenga claridad que lo que dice, desde el primer contacto, ya es parte del contexto de producción de la entrevista en sí misma.

Si bien, la literatura metodológica refiere a la siguiente particularidad como propia de la investigación cualitativa, en esta pesquisa juega con extrema intensidad porque el tema de educación sexual interpela en primera persona. Dice Merlino que la construcción de datos cualitativos “debe hacerse considerando que la situación de entrevista es una mini reproducción de la interacción social, y que siempre los discursos de ambos participantes implican un despliegue de roles y expectativas de rol, despliegue que deberá ser analizado como parte del proceso interactivo” (2021, p. 7).

A partir de estas consideraciones, es importante narrar los momentos que concluyeron con la hechura de este capítulo. Para facilitar la lectura, se listan las decisiones y acciones con el riesgo de perder la permanente dialéctica que las fue transformando. A partir del guion de entrevista motorizada por los objetivos generales (ANEXO 3), se gestaron preguntas diferentes según lo que surgía del análisis de su plan de cátedra de cada docente que se entrevistó. Se llevó a cabo un análisis por “capas”: de lo individual al armado de categorías. Se hizo operar el criterio de parsimonia para aglutinar categorías hermanadas a partir de la comparación constante. En este punto, se escribió la primera versión del capítulo 7 que quedó tan cercana al análisis de los planes y programas que “hacía ruido” en términos de hallazgos, de entrada a lo novedoso. No había lugar para la escucha sentida. Después del asesoramiento con las directoras, se rehízo el capítulo a partir de una nueva lectura interpretativa de las entrevistas desde los aportes sobre la interpretación rizomática de Deleuze y Guattari (2004) para romper la linealidad en la lectura, buscar las fracturas, los puntos de fuga para que fluyan las contradicciones y la posibilidad de producción.

Aunque se toman citas textuales de las personas entrevistadas de hicieron desde la pregunta: “¿de qué están hablando las personas?” que no es equivalente a preguntarse ¿qué dijeron las personas?” (Merlino, 2021. P.7) La primera pregunta posibilita avanzar en la construcción de microteoría ad hoc, válida para el enfoque y objeto analizado. Y es dicho carácter lo que le confiere su aplicabilidad provisoria y contextual y lo que, al mismo tiempo, la hace tan interesante (Merlino, 2021; Valles, 1999).

Esta reconstrucción posible de sentidos desde las propias interpretaciones sobre las interpretaciones de las personas de la muestra, es lo que constituye una doble hermenéutica.

No es sencillo desprenderse de aquello que opera como plataforma de confort. Las categorías gestadas en el capítulo 6 ofrecían esa seguridad. Desde el confort y la certeza, claramente, no se pudo acceder al universo de sentidos y significaciones que se relacionan con el modo de ser, sentir y actuar de los sujetos hablantes con respecto a la educación sexual en la enseñanza de la biología. La rehechura de este capítulo se llevó a cabo desde la idea de bucear en esa trama de sentidos para las docentes y los docentes entrevistados con la certeza que si bien no se agota en este análisis, llegó el momento de “soltar” (el capítulo y la tesis) para que dialogue con otras interpretaciones. Hasta con las personas de la muestra. Y vuelva a ser...

#### **Sobre la muestra de docentes**

La muestra quedó conformada por trece docentes que representan a veintidós materias en las dos carreras de biología. Las entrevistas fueron efectivizadas durante febrero y marzo 2021. A continuación, la relación entre docente, materias a su cargo e institución.

**Figura 15. Distribución según género, asignatura y profesorado**

	Total de mujeres cis entrevistadas	Total de varones cis entrevistados	Total de espacios curriculares/ asignaturas a su cargo
Profesorado Biología universitario	5	5	12
Profesorado Biología Superior no universitario	1	2	10
Totales	6	7	22



Respecto de la formación, excepto dos casos que son egresados de la carrera de física, el resto de las personas de la muestra, tienen título de grado de biología y biodiversidad. Toda la docencia tiene estudios de posgrado. En el caso del profesorado universitario, nueve están doctorados y la persona restante, especialización. De las diez personas, ocho de ellas hacen investigación, siete en el marco de CONICET. En el caso del profesorado del nivel superior no universitario, las tres personas tienen especializaciones. Ninguna está asociada a prácticas de investigación.

Si bien, en el análisis de las entrevistas se hace mención a prácticas de extensión, fue un dato que surgió en algunas entrevistas asociado al abordaje de la ESI. No se preguntó en todos los casos, por lo tanto, no se puede dar cuenta acerca de quiénes llevan adelante prácticas extensionistas de forma sistemática.

Respecto de estudios en ESI, manifestaron haber cursado y aprobado al menos un curso de capacitación dos docentes de la universidad y tres docentes del instituto de formación docente.

Al momento del análisis, la edad no fue tomada en cuenta como un marcador social que pudiera generar diferencias en posicionamientos. Por ello, y sólo a título informativo, al momento de las entrevistas, las personas de la muestra tenían entre los 34 y 56 años.

Por último, recordar lo que fuera explicitado en el capítulo metodológico sobre el criterio de selección de cada informante clave: estar a cargo de materias que, el recorte de contenidos provienen del campo de la biología y también aquellas asociadas a disciplinas asociadas (física) que en su programa estuvieran algunos contenidos asociados a la división sexual.

En el caso del profesorado de biología universitario se tomaron las siguientes materias: Física General; Biofísica; Biología Celular y Molecular; Genética; Histología Animal; Diversidad Animal II; Biología Humana; Biología Humana II; Salud Pública y Educación para la Salud; Evolución; Taller de Educación para la Salud; Genética de la poblaciones; Epistemología y Biodiversidad.

En el profesorado de biología superior no universitario, se seleccionaron los siguientes espacios curriculares: Genética; Biología I; Biología II; Biología III; Biología Humana y Salud I; Evolución; Biología IV; Biología Humana y Salud y Educación Sexual Integral.

Es necesario aclarar que, para preservar el anonimato de las y los informantes clave, se codificaron con un número del 1 al 13 con el prefijo “doc.”. El orden asignado a cada docente NO corresponde al orden en que se detallaron las materias en los párrafos anteriores.

A continuación, se lista la categorización producida en desde el análisis cualitativo.

### 7.2.1 “Así como todo, en Biología nada es absolutamente negro y blanco” (doc. 1)

Esta afirmación es una puerta de entrada que puede leerse en clave epistemológica en relación a la verdad científica y a procedimientos que hacen al método científico.

Gran parte de la docencia entrevistada reconoce que la biología moderna se asienta en la teoría de la evolución, la teoría genética y la teoría celular y que, como campo disciplinar, está en permanente revisión, actitud necesaria para que la teoría no se dogmatice. Posiblemente, por ello, otra docente dice que las teorías de la evolución y de la genética más que las “patas sobre las que se apoya la biología, son el trampolín” (doc. 12).

Esta actitud se denota ante teorías que son “controvertidas”, excepto dice una docente, el caso de la teoría celular, que es una “teoría fuerte” (doc. 1). La noción de “controversia” tiene diferentes significados. Posiblemente, uno de ellos es que no tengan “agujeros negros”, diría una docente, que se presente como una teoría compacta, con gran poder explicativo.

“Tenés todo lo que sea evidencia que sustenta una o la otra, pero como todo en Biología nada es absolutamente negro y blanco, así que como tenés evidencia que la sustenta también tenés evidencia que las refutan...Pero, hoy se sabe que hay tres o cuatro teorías mucho más avanzada. En el caso de la Teoría de la Evolución, me refiero, que recuperan un poco algunas de las cosas de Darwin pero que plantean un montón de otras cosas que él no pudo explicar y que se lograron explicar después con muchos avances moleculares y se sigue” (doc. 1).

Es interesante observar el amarre entre conocimiento específico y método de investigación. Un grupo de docentes mencionan que disciplinas como la física, por ejemplo, no sólo ofrecen corpus empírico para comprender la biología, también se torna un espacio curricular para aprender el método: “cómo planteo un problema inesperado, que no conozco, con qué metodología lo voy a tomar, cómo los transformo en una gráfica para que me dé un insumo de interpretación y análisis” (doc. 4). Al volver al capítulo 3 de este informe, se

muestra la predominancia de estudios cuantitativos sobre sexualidad en el nivel superior - experimentales en algunos casos-, lo que podría comprenderse en clave del paradigma hegemónico en las ciencias físico-naturales. Pero también, avales de la comunidad científica en leer la sexualidad en clave biologicista a partir del método hipotético deductivo.

En el análisis de las entrevistas, se recuperan los posicionamientos epistemológicos sobre la naturaleza, la docencia que hizo referencia, la define como “un hecho observable, algo que ocurre, cosas que ocurren” y sobre la cual se puede predecir comportamientos (doc. 4). Se podría aventurar a plantear un parangón con lo dado pero que no tiene “intencionalidad ni capacidad de selección”, dice otra persona entrevistada (doc. 7).

Está es un gran desafío: cómo deconstruir el discurso sobre la naturaleza como lo dado. Ocurre y luego, se definen cuerpos, sexos y funcionamientos sin poner en discusión la posición ontológica sobre la naturaleza. Seguramente, esta definición es parte de la argumentación discursiva de la biología en la que se asienta la definición de sexo y la mirada sobre lo humano como especie que se reconoce en la naturaleza.

### **7.2.2 “La biología tiene un método, una escuela, un marco teórico” (doc. 5)**

Esta frase se enmarca en un relato del docente entrevistado en el cual afirma que es necesario “respetar los cánones, formas y métodos de la biología para no caer en nada que genere ambigüedades ni especulaciones”, situación que define, como un “error bastante importante” (doc. 5).

Justificar los saberes producidos desde el “contexto de justificación” es un trazo de las ciencias modernas que se reconoce como un criterio de científicidad y de controversias entre perspectivas durante el Siglo XX. Vale traer a colación la frase de un docente: “Todo se cuantifica, todo se mide. Hay un método atrás que es riguroso, robusto, sustentado” (doc. 5).

Opera como escudo protector de los potenciales cuestionamientos a las argumentaciones troncales y las teorías sobre lo humano. Tal vez, sea necesario recuperar la noción de ciencia como producción historia y provisoria, como también el necesario diálogo hacia una ciencia transdisciplinar.

No es causal que se recurra a las otras ciencias que conforman el conjunto de físico-naturales para entender la biología. Desde la noción de entender el mundo en lenguaje

matemático, no sorprenden los posicionamientos, los programas y las tramas de constitución científica de la biología.

“Primero, que tenés que tener un lenguaje de Química y de Matemática para poder explicar muchos procesos, así que sí o sí está relacionado con contenidos de estadística, de matemática, de física y de química” (doc. 3)

En diversas entrevistas vuelve a destacarse el uso de la estadística para fortalecer las taxonomías. Este punto se vincula con el análisis del sesgo sexista de las técnicas cuantitativas que se abordó en el capítulo “Amarres teóricos”.

En el mismo sentido, al referirse a situaciones que “no son esperables” cuando nace un individuo (Síndrome de Down, hermafroditismo, que no tenga ojos, entre otros), un docente dice,

“Puede sonar muy fuerte, pero se le llama así: “errores de replicación, cambios o anomalías en el proceso de replicación...En biología, la palabra problema o anómalo se usa cuando no es algo estándar, no es algo esperable...Cuando sucede como excepción, se investiga (casuística) y se calcula estadísticamente la probabilidad de que vuelva a pasar (1/2000, por ejemplo). Se combina con la lógica estadística” (doc. 6).

El parámetro se constituye a partir de las regularidades que operan como leyes estadísticas. Es uno de los componentes de sentido del par dicotómico binario “normal-anormal” que consolida los saberes (en sentido foucaultiano) sobre los cuerpos. Nuevamente, la robustez de la teoría esta entramada con el método con que se produjo.

Una de las docentes entrevistas apela a la necesidad de recuperar la historia de la producción en el campo de la anatomía que, según sus palabras, “es viejísima”. Alude a que quedó atravesada por ciertas “miradas sobre la ciencia” y que para la formación en biología, ya no alcanza, por ejemplo trabajar “el módulo sistema genital” (doc. 8) desde esta única mirada. Refuerza su postura cuando dice:

“Yo estudio macho o hembra, porque muchas veces tengo eso, pero de femenino, de masculino... y en realidad, uno está haciendo algo dicotómico cuando vos tenés otras opciones y tenés que atender a esto” (doc. 8).

Si bien, este aporte ofrece muchas raíces rizomáticas para pensar los sentidos sobre la sexualidad, una de ellas, sigue anudando a la anatomía y su lógica de producción científica

como productora de los abordajes que siguen vigentes. Otro trazo rizomático es la lectura que hace la docente sobre los límites de la biología, como así también la apelación a la necesaria mirada histórica que enmarque estos conceptos para no perder de vista los saberes que se constituyen en verdades. A la luz de estos decires de las de los profesados de biología, verdades que se están resquebrajando desde múltiples voces.

### **7.2.3 Articulaciones entre asignaturas y funciones sustantivas: de posibilidades y derrames para que la ESI sea**

Del análisis de las entrevistas surge este apartado como un potencial cruce propicio para el diálogo entre disciplinas y facilitador para construir transversalidad puesto que la educación sexual permea las tres funciones sustantivas.

Algunas y algunos docentes de las dos instituciones que accedieron a la entrevista, narraron experiencias como ejemplos del diálogo entre disciplinas, como así también, entre prácticas sustantivas en el caso de la universidad. Es necesario destacar que coinciden en destacar la riqueza de esas experiencias, tanto desde lo disciplinar como desde lo afectivo: “la recuerdo con mucho cariño” (doc. 1).

Un docente comenta que hizo un “pequeño experimento” en una clase. Vale transcribir las decisiones que fue tomando para llevarlo a cabo:

“Les pedí que dibujen un científico. No, no les puse un “científico”, dije "si les digo un científico van a decir 'ah, pero vos pediste varón'". Entonces dije: "dibujen una persona que haga ciencia". Bueno, primero, obviamente, nunca la van a dibujar tomando una cerveza, siempre esa del laboratorio con la bata y los pelos y demás. Pero además todos, salvo una, dibujaron varones. Yo creo que sí, que es una figura muy fuerte, que es verdad esto de que está muy identificado como que hacer ciencia es muy de varones” (doc. 7).

Es muy interesante el ejercicio de reflexión que hace para provocar, invitar a que operen los estereotipos sexo-genéricos en la resolución de una actividad introductoria para abordar temas de biología como ciencia. Pero también, trae a colación otro trazo del estereotipo: la deshumanización. Un científico (masculino, seguramente blanco, de mediana edad) no se lo asocia a la subjetividad sexuada, disociado de lo íntimo, lo personal, el placer.

Para reafirmar su lectura sobre la ciencia como un territorio masculino, comenta sobre las prácticas de investigación de la medicina. Según su opinión:

“Parece que sabemos mucho sobre el cuerpo de la mujer porque da a luz, se hace controles ginecológicos...está muy cerca de los médicos siempre. Pero, además de eso, yo creo que se sabe más del cuerpo de la mujer porque el hombre la tomó como objeto de estudio...quienes investigan son médicos, también es una formación de hombres” (doc. 7).

Una docente del profesorado no universitario (doc. 11) compartió a una experiencia pedagógica similar como escena disruptiva y posibilitadora para traer las mochilas esieras del estudiantado.

Nuevamente, la medicina aparece como productora de saberes sobre los cuerpos atravesada por lo reproductivo y una mirada cosificadora/reificadora de los cuerpos gestantes que derrama en la enseñanza de la biología.

En relación a la extensión, solamente en el profesorado universitario se hizo referencia al desarrollo de actividades asociadas a esta función sustantiva. Una de las docentes, del espacio curricular D9, comentó que, ejecutar proyectos de extensión es parte de la propuesta de formación porque, sobre estos temas, hay mucha demanda de parte de las escuelas (doc. 9). Dice en la entrevista: “la cátedra es extensionista. Los chicos siempre van al territorio”. Comenta que trabajan con escuelas secundarias, que realizan talleres donde trabajan sexualidad, “métodos anticonceptivos, colocación del preservativo, utilización del campo de látex... y ahí enganchamos con el consumo porque si estás ebrio, es más difícil” (doc. 9). Comenta que, en estos talleres, abordan noviazgos violentos bullying y grooming “que está muy vinculado al abuso sexual”. También se le pregunta sobre un tema que se analiza en el espacio curricular C9: “Estrategias de abordaje y control de oferta”. La docente comenta que refiere al narcotráfico como crimen organizado y a la trata de personas. Si bien son temas que se reconocen en el abanico de la ESI, posiblemente, el enfoque no se problematiza desde ese lugar epistemológico.

Es rescatable el compromiso, el tiempo que dedican a la actividad extensionista y la decisión que el estudiantado se involucre tanto en el territorio como con la temática, inclusive en los dos años de ASPO Y DISPO por la pandemia de COVID 19. Aquí, otra raíz rizomática: la necesidad de revisar el enfoque sobre sexualidad y la extensión. Sobre lo primero, pareciera que se sigue consolidando el enfoque biomédico. Sobre lo segundo, colisiona con la idea de

ESI al definirla como un derecho del estudiantado y responsabilidad de los estados, por lo tanto, tiene que transitar las trayectorias educativas desde las propuestas de enseñanza de la docencia a cargo.

La misma docente (doc. 9) comenta las transformaciones de los proyectos de extensión a partir de la vigencia de la Ley 26150. Expresa que trabajaron contenidos de ESI en una institución del nivel inicial, abordando diferentes temas como diversidades de familias, cuidado del cuerpo, la intimidad, entre otros temas.

En estos casos, pareciera que la extensión universitaria viene a saldar lo que el estado, a través de sus agentes, no están haciendo. Esta reflexión involucra a las políticas de extensión universitarias que, o no tienen claridad sobre qué se entiende por ESI o están definiendo u accionar desde una noción de extensión que requiere revisarse.

#### **7.2.4 La práctica de investigación como impronta en la formación del profesorado de Biología universitario**

Si bien, en el análisis del currículo prescripto (capítulo 6) ya se reconoce que la investigación transita con más intensidad los programas de cátedra del profesorado universitario, en el conjunto de entrevistas, se reafirma esa hipótesis. Una de las docentes de la universidad reconoce que, “a partir de la creación de la FHUC y de la Licenciatura en el año 1993, se fortalece la pata de investigación en todas las disciplinas. Yo ingresé en ese año. No todos los docentes hacían investigación” (doc. 10). En las características generales de los equipos docentes se observa que, quienes están en cátedras del profesorado universitario, tienen trayectorias asociadas a la investigación: tienen finalizados doctorados, la mayoría pertenecen al CONICET, toda la docencia de la muestra conforma equipos de investigación.

En esta línea, docente comenta que, en la universidad, el profesorado es como la segunda opción porque el primer lugar lo tiene la licenciatura que es la que habilita a desarrollar carrera científica. El profesorado “te habilita a dar clases y hacer reemplazos en escuelas secundarias. Entonces, siempre secundarias...y ahí están más mujeres” (doc. 8). Otra asociación que es narrada pero no es analizada en clave de ESI: la segregación horizontal de las profesiones atraviesa estas dos carreras: profesorado de biología y licenciatura en biodiversidad.

En el caso de la docencia en el profesorado de Biología no universitario, un docente comenta que no hacen investigaciones, pero, en cuarto año desarrollan proyectos de

investigación vinculado a instituciones: “cada grupo elige temas para investigar. Ese tipo de proyectos de investigación” (doc. 13).

Solamente un docente del profesorado superior no universitario hace alusión a la ciencia en clave latinoamericana. Plantea que la Biología necesita buscar “el equilibrio entre la mirada europea y latinoamericana para hacer una ciencia que represente a la ciudadanía” (doc. 11). Menciona al biólogo Diego Golombek para recuperar su planteo sobre el rol de quien investiga sobre la sociedad como parte de la misma y no como “una elite que te explico a vos, tratando de ver qué le pasa a esta pobre gente que no sabe dónde ir” (doc. 11). Perspectiva muy cercana a los planteos decoloniales y post coloniales que se explicitaron en capítulos anteriores.

En relación al trabajo interdisciplinario, una docente comenta una articulación que hicieron con un profesor de la carrera de geografía para abordar “el trato a la mujer según la etnia y la ubicación geográfica” (doc. 9). Resulta un aporte muy interesante para mostrar las posibilidades que pueden ofrecer estas experiencias para la incorporación de la ESI.

En el profesorado superior provincial, un docente trae a colación experiencias en la misma sintonía:

“En un momento, llevamos a cabo una actividad conjunta con el profesorado de Historia, trabajando diferentes temas desde la biología y la historia. Estuvo muy bueno porque son dos ciencias distintas y el poder entramar esas ideas y conocimientos en un solo seminario, tuvo mucho éxito” (doc. 13).

### **7.2.5 En Biología, todo es pluricausal (doc. 5), excepto la diferenciación sexual**

Un entrevistado plantea que “en Biología del desarrollo se abordan las características de cada estadio del desarrollo temprano de un embrión típico animal”. Y que la enseñanza de la anatomía humana “hay un sesgo muy grande con la Biomedicina” que si bien, plantea, no es malo en sí mismo, a “un biólogo le queda chico” porque necesita una formación más comparada, donde una visión antropocéntrica, por decirlo de alguna manera, se rompe. Y un biólogo, tiene que entender de evolución” (doc. 5).

Este posicionamiento, sobre la discusión de la imposibilidad de separar la enseñanza de la Biología humana de un marco de análisis más de mayor poder explicativo, epistemológicamente se posiciona en la clasificación de lo humano como animal. Por lo tanto, se justifica que sea estudiado en esa sintonía. El mismo docente finaliza diciendo: “En



Biología, todo es pluricausal, hay muchos factores que están explicando los fenómenos”. Puede leerse como un punto de fuga que da entrada a la discusión al determinismo biologicista. Pero también, como una reafirmación del mismo si es que esos factores tienen que ver con “las fuerzas evolutivas ya sean adaptación o selección natural (evolución darwiniana) o producto de alguna otra fuerza micro o macro evolutiva” (doc. 5). En síntesis, es necesario analizar el sentido que opera en la noción de pluricausalidad en el desarrollo humano desde la mirada de la biología como campo disciplinar, pero también, desde los posicionamientos de la docencia ante este axioma.

Esta noción de pluricausalidad en estaría operando en algunos fenómenos, no se visualiza cuando se dialogó sobre la diferencia sexual.

Al indagar sobre la denominación de “hormonas masculinas” y “hormonas femeninas”, una docente plantea que refieren a la “determinación sexual”. Remite a una narrativa que empieza en la unión entre la célula masculina y la célula femenina, se mezclan los ADN de los progenitores (sic) y lo “más esperado que ocurra es la determinación sexual, por un tipo u otro. Puede haber otras combinaciones, y son personas viables, pero no siempre son reproductivamente fértiles” (doc. 10).

En esta breve y contundente explicación, la docente afirma que entran a jugar los aportes de la teoría de la evolución, de la genética y la biología del desarrollo (ontogénesis).

Algunos y algunas docentes coinciden al considerar que la diferencia sexual remite al sexo y se despliega en dos sentidos: macho/masculino y hembra/femenino. Esto, sería común en todas las especies Homo Sapiens incluido. El nombre de las hormonas se vincula a la presencia de cada una en la determinación de la diferencia sexual. No hay fisuras ni preguntas cimbronazos respecto de esta determinación: parece ser de un único modo posible.

La única diferencia que se reconoce entre la docencia es que algunas personas dijeron: “El sexo es macho, hembra o hermafrodita”. Esta contundencia respecto del determinismo biológico, también se visualiza en los libros de estudio mencionados y en los programas analizados en el capítulo 6

Durante algunas entrevistas surgieron las siguientes afirmaciones: “otras combinaciones”, “son personas viables pero no son reproductivamente fértiles”. Ante la repregunta, surge la categoría “hermafrodita” definida por una docente como “un individuo que tiene los dos sistemas reproductores” (doc. 10). La afirmación que aun siendo hermafroditas son personas viables, legitima un disvalor de ese cuerpo porque no puede reproducir. Tal vez, se necesite revisar las valoraciones que están cargando de sentidos a las

categorías teóricas demostrando, una vez más, que la mentada neutralidad es una falacia. Si no puede reproducirse, ¿no entraría en la clasificación de especie? ¿O queda fuera de la clasificación porque no entra en la taxonomía binaria?

Durante las entrevistas se preguntó cómo abordan el tema en el profesorado ante lo cual reconocieron que no lo hacen. Una docente, comentó:

Cuando los médicos detectaban cierta anormalidad en los genitales, intervenían enseguida. Hoy en día, antes de hacer eso, se realizan estudios de todos los órganos internos y se hacen análisis genéticos para saber la causa y decidir. Creo haber leído discusiones sobre eso. Hoy se espera. Antes, se decidía operarlo (doc. 10).

El elefante en la bañera se hizo presente en este contenido pedagógico: pasa al currículo nulo sin explicaciones, dejando una poderosa marca en el currículo prescripto: no sólo no es normal, tampoco merece la pena abordarlo.

#### **7.2.6 En Biología, el hombre es una especie más... (doc. 1)**

Es una afirmación que, si bien se referencia a una docente, se reitera en casi todas las entrevistas. El saber científico (en clave foucaultiana) de la Biología es androcéntrico y esencialista. El universal masculino sigue presente en las afirmaciones centrales de la trama disciplinar, como así también, la ubicación en un “casillero”: especie.

En esta misma línea, otro docente, sostiene que “la teoría de la evolución sigue vigente, aunque tiene matices” y que posibilitó romper con la idea de creacionismo divino” (doc. 6).

La totalidad de la docencia entrevistada, afirma que la categoría “especie” se la asocia a la teoría de la evolución, lo que también se corrobora en los libros que se utilizan en la formación docente inicial. Un docente afirma que si bien hay “más de 100 definiciones sobre qué se entiende por especie” (doc. 6), la más aceptada es “como barrera sexual y geográfica. Dice: “La barrera sexual no va por la posibilidad o no de tener coito sino de dejar descendencia. Y que la descendencia sea fértil” (doc. 6).

Si lo humano es una especie (animal) y se define desde la capacidad de reproducirse y dejar descendencia con la misma capacidad, ¿se podría sostener, tal vez como parte del currículo oculto, que quien no tiene descendencia está fuera de la definición, por lo tanto, no es/no tiene existencia reconocible/rompe con lo establecido para ser reconocido como parte de la especie? Y que la descendencia sea fértil, para que siga reproduciéndose: ¿la especie,

la teoría, el mandato cis heteronormada? Estas preguntas no significan abandonar la discusión sobre la propia categoría.

En paralelo a esta escritura, en un libro de la escritora argentina Claudia Piñeiro (2022), se extrajo una autorreflexión que hace la protagonista:

“Las moscas disfrutan del sexo”. Me reí creyendo que se trataba de un chiste. O de una fake, como dicen ahora. Ni chiste, ni *fake*, una nota formada de un medio de divulgación español, que citaba una publicación científica...Dice la nota, que dice el “*paper*”, que hay una sustancia llamada corazonina, que sería la responsable de desencadenar el proceso...y que si no eyaculan buscan satisfacerse con alcohol y que ese mecanismo puede ayudar a estudiar las adicciones en humanos (*what?*)” (Piñeiro, 2022, p. 99).

Desde la literatura argentina contemporánea, el aporte invita a pensar si no es descabellado seguir sosteniendo la continuidad entre los comportamientos de los animales y la humanidad. Tal vez, es el momento de revisar el concepto de especie para catalogar a la existencia humana y que la teoría deje de ser una regulación sexo genérica de las miradas sobre la vida sexual de las personas a partir del comportamiento de especies animales.

Si las categorías se definen en tramas teóricas que conforman teorías sustantivas epocales, y se constituyen en regulaciones que operan como prisiones de las múltiples formas de vivir la sexualidad como constitutivo de lo humano, ¿no será tiempo de reiventarnos una vez más?

Uno de los docentes afirma que, si bien se reconoce que hay diferencias en la actualidad en la Teoría de la Evolución respecto de los primeros planteos -el concepto de especie y las clasificaciones se reconocen en los desarrollos de Guineo (1700)-, hay una permanencia a cuanto al considerar que “especie, género, familia y orden, eso no cambia” (doc. 7).

Este apartado, también se podría titular “de continuidades y resquicios” “de lecturas e interpretaciones”. Lo cierto es que no necesariamente, toda la docencia entrevistada coincide en las interpretaciones de las teorías, o al menos, de algunas de sus categorías teóricas. Pero, el último docente mencionado, trajo una síntesis muy interesante por la asociación de sentidos. Si se recupera la noción de sentidos y significados, este encadenamiento de categorías, podría interpretarse como un gran regulador de la sexualidad en el sentido que sostenido en esta tesis.

Una pregunta que moviliza esta tesis, que a esta altura opera como una hipótesis, es acerca de la inclusión de lo humano como especie animal. Se pregunta una docente entrevistada: “¿Y por qué se cambiaría? Según las características del Homo Sapiens, seguimos vinculados a esa clasificación”. Y sigue argumentando, si se entiende que “todo organismo que tiene la capacidad de reproducirse es especie, en el caso de lo humano opera la capacidad y la voluntad de reproducirse... ¡Qué cimbronazo! ¡Hay que llevárselo a las docentes de genética, por favor!” (doc. 9).

Y en sus palabras se reconoce una posible nueva “yema rizomática”: formular preguntas cimbronazos sobre las categorías teóricas que, sin desprenderse de la teoría sustantiva, la dota de nuevos sentidos desde la posibilidad de preguntarse, de cruzar con la perspectiva de derechos sexuales. Tal vez, desde ese modo, la ESI pueda empezar a crecer.

En esta línea, una docente plantea que desde hace unos pocos años, el concepto de especie está siendo revisado a partir de la interpretación de datos que provienen de investigaciones biológicas:

“Porque el concepto de especie te dice que son reproductivamente aisladas, eso es lo que hace que una especie sea distinta que la otra. Pero resulta que eso no se cumple tanto y complica la definición de especie” (doc. 2).

Esta afirmación habilita a pensar la posibilidad de revisión de categorías que parecían inamovibles en la biología moderna. Categorías que tienen un peso simbólico muy fuerte en los saberes legitimados sobre las relaciones humanas.

### **7.2.7 “La excepción es la regla” (doc. 1), pero no se la muestra...**

Hay una gran transformación de las teorías en los pasajes entre niveles. Si en el nivel secundario se abordan contenidos que están discutidos y en proceso de revisión en la comunidad científica, se deja la inquietud sobre uno de los argumentos de la ESI: que se asiente en conocimientos científico actualizado.

Por ejemplo, un grupo de docentes coinciden que la teoría mendeliana sigue teniendo vigencia en la escuela secundaria y que, en general, son los conceptos que el estudiantado trae al profesorado como parte de sus mochilas de formación. Dice una docente:

“En la escuela, incluso yo que he dado clases en la escuela, se daban los cromosomas y alguna cosa de Mendel. Entonces eso es lo que uno tiene cómo lo básico, la genética básica o tradicional. Y después vienen todas estas nuevas, digamos, subdisciplinas de la Genética, que son muy fuertes,

como la Molecular, la Epigenética, la Genética de las Poblaciones, que no son las tradicionalmente y que son muy importantes. Porque claro, los chicos, por ejemplo, tienen muchos prejuicios o muchos preconceptos cuando vienen a cursar, que durante todos los años siempre es lo mismo. Plantean: "entonces si yo tengo el pelo de tan color...", o "entonces mi hijo va a ser de qué color". Y realmente hay muy pocos caracteres mendelianos puros en casi todas las especies. La excepción es la regla". Doc. 1

Insisten que la "mochila" que trae el estudiantado sobre las teorías base de la biología es muy simplista, por ejemplo, en relación a la genética que es mucho más compleja...

### **7.2.8 El sexo masculino y el sexo femenino como definición genética**

Este parece ser un punto no negociable en el paradigma: definición genética a partir del parámetro establecido que es dicotómico, binario y excluyente que caracteriza el modelo biologicista, entendido como una construcción entre la biología y las ciencias médicas.

Un docente comenta acerca de algunas docentes de biología:

"muy cargadas ideológicamente con la corriente del feminismo, pero nunca escuché atrocidades (sic) como que hay tantos sexos como uno quiera. Puede decir género, pero nunca se puede equivocar en decir que hay más de dos sexos. Existen dos sexos: macho y hembra. Y hermafrodita que sería la combinación o convivencia de dos sexos, pero nunca escuché un profesor o profesora de biología decir otra cosa sobre el sexo. Después, la parte de género, hay apreciaciones más amplias..." (doc. 6).

Para fortalecer su argumento, explica cómo se define macho y hembra para la biología: "La hembra es la que recibe el espermatozoides que le da el macho. O sea, el macho es el dador y la hembra, la que recibe".

Al mismo docente se le consulta sobre la clasificación de hormonas como masculinas y femeninas. Muy pragmáticamente responde: "Está bien que se las distinga por sexo en el caso que sea exclusiva de ese sexo. Ahora, si están presentes en macho y hembra, no tiene sentido diferenciarlas de ese modo. Si están en ambos, no estoy distinguiendo nada. No decís "nariz masculina, nariz femenina" (doc. 6).

Nuevamente, al preguntarnos acerca de los sentidos y significados sobre sexualidad que operan en la enseñanza de la biología, esta definición contundente que explica procesos reproductivos en la especie homo sapiens (y en otras), se traslada para constituir sentidos

sociales sobre la sexualidad y la división sexo genérica. Por ejemplo, los pares dicotómicos activo y pasivo (siempre lo masculino se nombra en primer lugar, al menos en las entrevistas realizadas), proveedor y receptáculo. Desde estas afirmaciones, se deja abierta la posibilidad de leer el sexismo en la propia teoría biológica, tal como fuera planteado en el capítulo 6 sobre las teorías acerca de la concepción y gestación pre-modernas. Otra posible pregunta se asocia al proceso histórico de transferencia de estas teorías para explicar las identidades sexo-genéricas, cuestión que fue analizada por los estudios de género y disidencias. Pero, estas “preguntas cimbronazos”, parece que no tienen lugar en la enseñanza de la biología a pesar que, algunas y algunos docentes, reconocen que hay aportes de los estudios feministas que discuten con algunas teorizaciones sobre los procesos de sexuación.

Una de las docentes entrevistadas refiere que, cuando aborda el “dimorfismo sexual” (contenido pedagógico de su programa de cátedra), lo hace desde el comportamiento animal y dice:

“Cuando estudio el comportamiento animal, digo qué comportamientos son típicos femeninos de la hembra y cuáles comportamientos masculinos del macho. Pasa a ser ese topograma de la conducta pero cuando lo pasas a lo humano, siempre va a estar empapado por una sociedad, y una historia social...Yo creo que son cosas injustas que haya profesiones para mujeres y para varones. Es una cosa que no comparto” (doc. 8).

El aporte que hace esta docente posibilita reconocer trazos de sentido sobre la sexualidad en la biología, acercándose a una interpretación “inevitable” pero que esta docente pone en cuestionamiento en la asociación que hace entre la división del comportamiento sexual y la segregación horizontal en las profesiones. Ella misma dice “me hace ruido trasladar esa definición a lo humano” (doc. 8).

Además, aporta una categoría muy poderosa para pensar desde qué enfoques epistémicos pueden construirse los “topogramas de la conducta”. Esta categoría teórica de la biología debería ser profundizada en investigaciones posteriores y vincularlos con los “mapas del amor” que plantea la sexología.

En el caso del profesorado de biología universitario, al menos desde las entrevistas realizadas, los espacios sobre educación para la salud serían los únicos en los que se aborda la diferencia entre sexo y género: “si bien el ser humano nace con un sexo, nosotros hacemos bien la diferenciación de lo que es sexo a género. Vemos la parte biológica, pero el género lo abordamos como una construcción” (doc. 9). Desde este posicionamiento, recuperan

orientación sexual, por ejemplo. Al preguntarle si este planteo se lleva a cabo en el profesorado, la docente es categórica: “¿En la carrera? ¡Olvidate!” (doc. 9)

Tal vez, estos aportes de la docencia entrevistada posibiliten visitar las respuestas de parte del estudiantado.

### **7.2.9 “Si te ajustás al planteo de la Biología, el futuro es muy Susanita de Mafalda” (doc. 11)**

Esta frase sintetiza el posicionamiento de un docente del profesorado de biología no universitario al referirse a los modos de nombrar. Asegura que en biología persiste la idea de nombrar “aparato reproductor” o “sistema reproductor” pero, agrega inmediatamente, no se puede limitar el campo de la reproducción a tener relaciones sexuales para tener hijos. Por eso, sostiene que hay que referirse a sistema genital puesto que, de la otra forma, se limita la vida de las personas.

Estas discusiones sobre las formas de nombrar y las implicancias en las vidas de las personas, también fueron reconocidas por la docencia del profesorado del sistema educativo provincial.

### **7.2.10 “La genética es un cachito así de lo que sería la sexualidad de una persona” (doc. 2)**

Interesa esta frase porque convoca a la palabra de un grupo de docentes de la muestra e invita a diversas interpretaciones. Esta frase precisa ser enmarcada en una afirmación más general de parte de la docencia: la mayoría dice no abordar sexualidad. En algunos casos, sostienen que toman algún contenido, en otros –el caso de la doc. 2- entiende que el espacio curricular a su cargo aborda “algo asociado a la sexualidad” pero, dice, “este tema me excede”. En este caso, aluden a que la sexualidad excede sus conocimientos puesto que entienden que se relaciona con “cuestiones personales, ambientales, culturales, sociales, históricas de la persona y de la familia” (doc. 2).

La docencia entrevistada reconoce la limitación en términos teóricos, intuye que es mucho más (probablemente el escenario actual haya coadyuvado para ese posicionamiento), dejando al descubierto la necesidad de explicitar qué y cómo cada cátedra aborda el tema. Sobrevuela definiciones de sexualidad limitada a genitalidad: solamente doy “definición de sexo biológico genéticamente determinado en una u otra alternativa” (doc. 2); “ciclo menstrual, óvulos...” (doc. 1); “sistema genital” (doc. 8) entre otros ejemplos.

Nuevamente, son temas que la ESI necesita como contenidos pedagógicos pero, requiere ser cruzado con las perspectivas de derechos humanos y diversidad sexual.

Excepto la docencia que transitó alguna formación de ESI y también quienes están a cargo de los espacios vinculados a educación para la salud, entienden la sexualidad en línea con la definición de la Organización Mundial de la Salud. Esto no implica que se materialice en los programas de cátedra como ha sido demostrado en el capítulo 6, como también avalado por el estudiantado que respondió la encuesta.

En el espacio curricular A4 (asociado a teoría genética), se encuentra el concepto “transgénesis” que fuera mencionado en el capítulo 6 de la presente investigación. En la entrevista a la docente a cargo, se consultó sobre el significado teórico de esa categoría ante lo cual comentó:

“En química, una unión cis es cuando vos cambiás una cosa por otra muy similar. Y trans, cuando cambias de una categoría a otra categoría muy diferente. Entonces, la transgénesis es cuando insertas un gen de una especie a otra que es diferente. O sea, la transgénesis tiene que ver con que el individuo recibió un gen que no es el de su propia especie. Ese trans se asocia a una diferencia entre elementos muy diferentes”.

Tal vez, esta categoría teórica de la genética pueda enriquecerse en el cruce los enfoques de la ESI para mostrar puentes entre significados y diversidad de sentidos en ese recorrido. Nuevamente, la interpretación rizomática, posibilita pensar en esa clave.

La genética como campo disciplinar, como también las interpretaciones y difusión de las mismas (con las sucesivas transformaciones) ha instalado modos de posicionarse ante la subjetividad. Se trae a colación la típica y generalizada pregunta ante una persona recién nacida: ¿a quién se parece? La respuesta necesaria sería: a sí mismo. Pero, en realidad, se espera que se vinculen los rasgos, en principio observables (fenotípico), con alguno/s del cuerpo gestante (mujer cis, varón trans, no binario) y quien aporta los espermatozoides (excepto en los casos de gestación con donación anónima de donante, como también en situaciones de adopción), dando por sentado que así tiene que ser. No se está discutiendo las teorías sobre la herencia, se pone en reflexividad cómo opera como criterio de subjetivación desde la mirada de quienes son parte del mundo más cercano a quien recién llega a la cultura. Así como otras categorías teóricas forman parte del mundo cultural y simbólico en el proceso de socialización sexo genérica (inconsciente, histeria, complejo de Edipo, la división



dicotómica binaria de lo masculino y lo femenino, etc.), la herencia genética entra a jugar en la subjetivación sexuada.

Se trae a colación la continuidad del relato de la protagonista de Piñeiro (2022) cuando lee un informe científico sobre las moscas:

“De no creer. Y hasta habla de la “transmisión madre-hija”, que “las madres siempre prefieren lo mejor para sus hijas y por eso les enseñan con quien copular”. ¿Las madres les enseñan a sus hijas con quién copular? ¿Dónde se ha visto? ¿Qué madres? Una locura hablar con su hija con quien tener sexo...”

En el mismo sentido, algunas de las afirmaciones que se les presentó al estudiantado de la muestra tienen esta connotación: el peso de la herencia en la subjetivación sexual y el placer.

#### **7.2.11 “Los libros son horribles” (doc. 2) y la comunidad científica, los avala**

En las entrevistas se reconocen coincidencias en la valoración de la bibliografía que disponen para la enseñanza en ambos profesorados de biología. En muchos casos, la bibliografía sobre biología humana proviene del campo de las ciencias médicas. Por lo tanto, tiene un abordaje asociado al paradigma salud-enfermedad. En el caso de genética, dice una entrevistada, es “genética médica, está muy focalizado en enfermedades”, por ello una docente dice: “son horribles”. Al profundizar a qué aludía comenta que muestran imágenes de alteraciones: “muestran fotos de cuerpos de personas con alteraciones, no sé, humanamente no me gustan” (doc. 2). Continúa planteando que remite a una genética aplicada a la medicina, que está atenta a la determinación de enfermedades y a leer la mutación como “perjudicial”. Eso no se ajusta a la formación en biología para el profesorado, desde la posición de la docente.

También menciona que en los encuentros científicos, el abordaje de genética humana, es similar al de los libros. Este aporte sustantivo invita a pensar cómo opera la bibliografía como parte de la formación dentro del paradigma vigente descrito por Tomas Kuhn (1996).

En el mismo sentido, un docente plantea que la “biomedicina tiene un sesgo muy grande” en relación a “anatomía humana” pero, a “un biólogo, le queda chico” (doc. 5) porque necesita una “mirada más general que no quede sesgado solamente a lo humano”. Lo extraño de esta frase es que, en el plan de estudio de la carrera de la cual forma parte, el abordaje de la biología humana es muy acotado.

Con este aporte, se materializa un trazo del modelo médico hegemónico que atraviesa la educación sexual. Se podría conjeturar que es un trazo constitutivo de la formación en el profesorado de biología.

Un grupo de docentes participantes de las entrevistas, expresaron otro límite en el uso de los libros provenientes del campo de la medicina: al momento de trabajar con casos de análisis, son pacientes, no personas ni individuos. Nuevamente, las marcas del uso de este tipo de libros se expanden en la legitimación de la autoridad académica y profesional sobre la sexualidad: la medicina. La pregunta que se podría instalar es acerca de posibles materializaciones de esas marcas cuando se escucha decir que, para abordar educación sexual, se tiene que convocar a profesionales de la medicina.

La lectura sobre la rigidez y vetustez de los libros que se utilizan, también fue mencionado por un docente al referirse a cómo se denomina la intersexualidad (doc. 11). “Ya no hablamos de aberraciones cromosómicas y que los términos han sido borrados... Yo creo que la docencia fue cambiando la mirada, pero los libros, todavía lo mantienen” (doc. 11).

Por último, una docente comenta que hicieron una indagación en los libros de textos de biología de la secundaria para revisar cómo es nombrada la genitalidad. Dice que “siempre es reproductor, reproductor, reproductor (sic) ¡Cómo lo pueden seguir llamando reproductor!”, plantea junto al cuestionamiento que no se aborda desde una mirada más social (doc. 9).

En línea con el título, otro docente dice que “los libros de textos y manuales actuales, todavía siguen con la idea de adaptación y selección natural que están fuertemente arraigadas. Esto, no es así” (doc. 7). Nuevamente, el mercado editorial parece ser un actor de interpretación y selección que juega en los contenidos pedagógicos en biología, fortaleciendo el paradigma.

Dice la doc. 11 que en la “formación tenemos que usar bibliografía que utiliza la medicina, no tenemos libros de biología para profesores; es es un tema”. Este aporte de la docencia es sustantivo para pensar la necesidad de gestar literatura que tenga una mirada de la biología, pensada para la enseñanza de la misma en la formación docente inicial.

#### **7.2.12 “El homo sapiens que descende del mono... hoy, sería como una fake news” (doc. 7)**

Es indudable que la teoría biológica es androcéntrica y se materializa en cómo nombra. Uno de los docentes plantea que la especie es una nomenclatura binomial y está

conformada por el género y después un nombre que es la especie (doc. 7). La humanidad entra en la clasificación “Homo Sapiens”. Género: homo; nombre de la especie: sapiens. “Entonces dentro del género Homo, está Homo Neanderthalensis, Homo Erectus, Homo Ergaster, Homo Floresiensis, Homo Naledi, y Homo Sapiens. Compartimos las características del género, ahora, cada especie tiene características particulares” (doc. 7)

La imagen que comienza con un mono y concluye con un hombre-varón de pie es una interpretación lineal que no condice con la evolución que, según este docente, nunca es lineal (un grupo de docentes comparten esta idea). Un docente dice “no es una evolución lineal onda Homero Simpson. Hay que pensar la evolución como un árbol” (doc. 11). Aduce que tanto este posicionamiento como la noción de “reino”, siguen vigentes porque “algunos docentes lo siguen trabajando desde una mirada simplificada” (doc. 11). Asegura que la categoría “reino” es reemplazada por la de “dominio”.

Lo dicho interesa para esta tesis porque posibilita leer estas sucesivas interpretaciones como puntos de fuga que van cristalizando una perspectiva biologicista, que fortalece interpretaciones y explicaciones sobre lo humano a partir de las leyes de la naturaleza que se presentan como inexorables, inevitables y definitorias de subjetividades. Punto de fuga más que interesante para pensar la ESI: las interpretaciones (de la docencia) y las interpretaciones teóricas (que se reconocen en los corpus teóricos disponibles). En esta asociación en particular, también se reconoce el mercado como un actor más en el reforzamiento de una interpretación sobre la evolución. Se observa tanto en indumentaria y producciones culturales (cine, series, etc.), como también en la industria editorial al elaborar los libros y manuales para los niveles primario y secundario.

### **7.2.13 “Antes decíamos mujer y varón y ya está y era como que todo estaba más claro. Ahora, con los alumnos me doy cuenta” (doc. 2)**

Un docente aclara que si bien es el nombre de la especie, “género Homo, dentro de los Homínidos y sus subvariantes” no remite a “varón”. Por eso, afirma, “no hace ruido con la ESI” (doc. 12).

Otro docente sostiene algo similar y agrega que se incluye a la humanidad en la especie homo porque comparten características morfológicas y que no incluyen las sexuales.

Entonces, ante la repregunta sobre el cómo surge la denominación un docente comenta:

“...bueno, en el contexto actual, la idea de homo, podríamos repensarla porque...pensá que viene desde hace un montón de años, que se veía de otra manera. En el contexto actual, lo podría repensar. También lo de “Sapiens”...Homo viene del latín y debe querer decir “hombre”, por eso digo que hoy podríamos repensarlo. No es menor que sea así. Porque los científicos clásicamente eran hombres y bueno...” (doc. 7).

Nuevamente, la necesidad de explorar el sentido y significado de categorías teóricas de la biología, bucear en el contexto de producción (quiénes, cuándo y desde qué mirada sobre el mundo) y revisarlas desde el contexto científico actual, es una puerta de entrada para la ESI.

La invisibilización del sexismo en el lenguaje: ¿conformará el universo simbólico del docente, del estudiantado, de ambos? ¿Cómo juega la relación de poder en el hecho que “no haga ruido”?

Varios docentes coinciden que al estudiantado no les genera resonancia alguna que hecho de llamar “homo sapiens” a la humanidad pero, ante esta pregunta, un docente asocia la siguiente escena:

“En una clase, un estudiante me dice: "Profe, ¿por qué dice macho? No se puede decir ‘macho’, es una mala palabra". Bueno, yo les digo, "miren, macho para la Biología no es machismo, es aquel que nace con genitales masculinos". Y no digo masculinos porque un canon es masculino, o es macho o es hembra...Si yo digo que yo soy macho, hoy en la humanidad o por lo menos en Argentina, con el cambio fuerte y que para mí es positivo que se está viviendo en la cuestión de género, decir que yo soy macho puede estar asociado con "ah, sos un machista", "hombre de pelo en pecho" que se yo, cualquier cosa que marque una masculinidad. Y cuando uno en Biología lo nombra, nombra un macho, no está nombrando eso, está nombrando un ser vivo específico que nació con genitales masculinos. ¿Qué quiere decir eso? Esos genitales, ¿por qué son masculinos?, porque deposita esas gónadas en su compañero, compañera, en su otra parte, recibe y guarda ese esperma. Eso es macho para la Biología” (doc.).

El contexto, los procesos que se fueron fortaleciendo en la última década, se ponen de manifiesto en esta frase y en otras que se escucharon entre la docencia entrevistada. La

interpelación desde otros discursos por fuera de la producción científica, pone en jaque las formas de nombrar en escenas pedagógicas de enseñanza de la biología. Lo que para la entrevistada fue una aclaración secundaria, se convierte en un punto de entrada para pensar la transversalización de la ESI.

“El sexo tiene que ver con cromosomas disímiles, es la hembra y el macho...Y ahí, hace varios años que yo esto lo planteo diferente porque uno antes decía “varón y mujer” y ya está y era como todo más claro, pero ahora a partir de comentarios de chicos, o sea, inquietudes, les digo “bueno, el gen (...) que está en el cromosoma (...) produce gónadas masculinas; es una cadena de hormonas que produce gónadas masculinas”. Entonces, yo les digo “el sexo biológico del individuo va a ser varón” pero es como que antes uno naturalizaba y decía “bueno, el varón tiene...” (Doc. 2).

En dicha entrevista, cuando la docente instala la idea de hermafroditismo a partir de lo cual se generaron una serie de preguntas para indagar sobre la intersexualidad. En ese punto y después de un silencio, la docente dice: “¡me hacés cada pregunta que me dejás pensando! (doc. 2). Expresión que instaló la carcajada, la complicidad y la invitación a pensar el trabajo transdisciplinario. Dicha profesora genera la siguiente línea argumentativa:

“Desde la Biología, hay dos sexos salvo el hermafroditismo, que tampoco está muy explicado...En la gestación, cromosomas, gen y gónadas juegan en el proceso de determinación XX o XY que se “interrumpen” en los casos de hermafroditismo. Pero, este proceso, “no está suficientemente estudiado en seres humanos como sí lo está en plantas y animales. El concepto de “intersexualidad está trabajado en peces también, porque los peces tienen un lío bárbaro con respecto a la localización del sexo...hay un período de macho y un período donde puede transformarse en hembra, dependiendo de la situación ambiental”. (doc. 2).

El primer clivaje es el reconocimiento que no está suficientemente trabajado en humanos como sí en animales. Estos “agujeros” de la teoría, son muy necesarios para poder convocar a otras miradas sobre el tema.

Además de la incomodidad que permite pensar, esta docente pone en evidencia una frase que bien se podría escuchar en otros sitios ante los escenarios que rompen con la “normalidad” que marca la socialización: “hay un lío bárbaro en la localización del sexo”. En clave de las visibilizaciones, reconocimientos de las disidencias y las múltiples formas de

vivir la existencia sexuada, esta frase puede sintetizar el desconcierto que provoca el quiebre de los casilleros. El “lío bárbaro” no lo tienen los peces, sino quienes los estudian y tratan de clasificarlos. Tal vez, se podría pensar la enseñanza de la biología humana desde los “agujeros”, los “líos bárbaros” y las “preguntas sin respuestas” para que la ESI tenga espacio.

En las entrevistas, se reconocen docentes que coinciden en lo siguiente: en el caso de abordar hermafroditismo, lo hacen en relación a animales y plantas, pero no asociado a lo humano.

Entonces, resta preguntarse si no es desde la medicina de donde provienen las regulaciones teóricas que justifican las intervenciones sobre los cuerpos intersexuales. Ciertamente es que, en la enseñanza de la biología, podría ser un contenido a incluir en clave transdisciplinaria.

Otra docente narra la anécdota que, según dice “la descolocó” y marcó un antes y un después en su modo de referirse a conceptos teóricos sobre la definición del sexo y las identidades sexo genéricas.

“En un examen, había una pregunta que decía “Hay un paciente que tiene Síndrome de Klinefelter (cuando tiene XXY), entonces una alumna me preguntó: “y ese paciente, ¿es varón o mujer?”. Y yo me descoliqué...Le dije: “mirá, el sexo biológico va a ser varón porque tengo cromosoma X extra”. Pero, a partir de ahí, no digo “hombre”, digo sexo biológico masculino. Trato de despejar todas las otras cosas que puedan molestar a cualquiera, porque en realidad hay muchos que uno no los conoce...Entonces, hace aproximadamente tres años, que para mí el tema de la definición del sexo es más sexo biológico que lo que sería el sexo o género”

Una de las preguntas de esta pesquisa se asocia a imaginar esas escenas de estudiantes, la diversidad de cuerpos sexuados y el discurso (normalizador) de la biología. Esta docente ofrece pistas para pensar que la capacidad de escucha, de pensar en clave de otredades, no es incompatible con los desarrollos teóricos vigentes en la enseñanza de la biología.

Con miras a seguir argumentando sobre la potencialidad de las voces del estudiantado, como generación, pero también como clima de época, se traen a colación estos relatos que se cruzan con las revisiones en los desarrollos teóricos de la biología y en la incorporación o no en la enseñanza de la misma.

Una docente refiere que en los libros de genética se encuentran definidos como “síndromes” aquellas situaciones en la que un cuerpo (“de mujer”, dice) nace con una sola X (Síndrome de Turner) o el mencionado en el apartado anterior, el caso de un cuerpo (“de varón”) nace con XXY (Síndrome de Klinefelter), entre otros. La docente entrevistada comenta que en las últimas décadas hubo muchos cambios en el campo de la genética, pero que la forma de denominar esta combinación, permanece. Discute con esa denominación diciendo “no debería llamarse así, son características que agrega un cromosoma más o menos...”. Lo que está poniendo en discusión es la carga de sentidos que ronda la denominación: se observa y define como aquello que sale de la norma, lo que se escapa a la clasificación. Nuevamente, se podría reconocer como otro dispositivo de control sobre los cuerpos y la defensa a ultranza del parámetro. ¿A quién le ofrece tranquilidad y certeza estas denominaciones? ¿A la teoría genética o a la práctica médica?

La docente entrevistada termina su argumentación diciendo:

“Entonces, lo que a mí me cambió conceptualmente es que no es el sexo y naturalmente porque es varón o que tiene gónadas masculinas va a ser varón. Y eso me di cuenta estando con los alumnos que son diversos, porque uno en sus casas no está explicando nada. En ese momento dije: “no, esto es sexo biológico, la persona tiene gónadas masculinas, después cómo se perciba o que otro concepto tenga de sí mismo es propio, es personal” (doc. 2).

Un ejemplo posible sobre el fluir del contexto, de los cambios y de las preguntas que hace el estudiantado y, posiblemente, no toda la docencia de los profesados de Biología suele escuchar. Parece ser que algunos términos que materializan el sexismo generan resonancias entre el estudiantado. Y mudan en movimiento para que la docencia se repositione, siempre y cuando haya capacidad para resonar. Pero, quienes lo hacen, son interpeladas e impelidos a repositcionarse.

#### **7.2.14 Paradójicamente, la Biología no aborda en profundidad la especie Homo Sapiens**

Se entiende que la Biología es un campo muy vasto, con un gran desarrollo teórico sobre la vida y la naturaleza. Pero, lo que se observa en el análisis de planes de carrera y programas de cátedras (capítulo 6), vuelve a encontrarse en las entrevistas: el abordaje de la biología asociada a lo humano ocupa poco espacio en las definiciones curriculares. Se limita a unas pocas asignaturas de Biología humana y de educación para la salud.

En este sentido, un docente plantea que, desde que era estudiante de Biología, “como especie, se dejaba al hombre fuera del estudio” (doc. 7). Por eso, dice que necesitaría leer mucho más para no decir cualquier cosa, que hay que saber y no sólo desde la biología, sino desde otras ciencias, sobre todo “para ser cuidadoso, sobre todo en el contexto actual que es sensible para hablarlo en clase y no decir cosas que ni siquiera yo pienso, cosas que uno tiene internalizadas que por ahí, no están buenas”.

Pareciera que el escaso abordaje sobre la especie *homo sapiens* fuera una estrategia paradigmática para legitimar la mirada biologicista sobre lo humano.

#### **7.2.15 “A las mujeres hay que cuidarlas más porque tienen los óvulos desde que nacen”**

La frase la dijo una docente cuando se hablaba sobre el abordaje o no de sexualidad en el espacio curricular a su cargo. No se quiso dejar pasar por alto porque se reconoce un componente que, tal vez, coadyuva a la construcción del estereotipo que vincula mujer-debilidad. El “sexo débil”, el “segundo sexo” de Simone de Beauvoir. Nuevamente, la cosificación plena de las mujeres cis como cuerpos para la reproducción, para la gestación lo que justifica que haya que cuidarlas más. ¿Es la debilidad la que justifica el cuidado o es lo que portan sus ovarios como garantía para la reproducción de la especie?

A lo largo de la historia de la Biología moderna, ¿se pudo haber trastocado el sentido de un dato científico -que los cuerpos gestantes nacen con los óvulos (hasta tanto no geste otra teoría) en la justificación de un estereotipo sexo genérico? No hay que preguntarse sobre la vigencia como verdad: aún persiste. Lo que seguramente se perdió es el proceso de transmutación de un dato científico al reforzamiento de un estereotipo.

Nuevamente, la reproducción está en el centro de la escena asociada a las mujeres cis, al mandato (¿biológico?) de la maternidad obligatoria.

#### **7.2.16 “Los chicos ya lo saben todo sobre sexo”/ “Los estudiantes saben poco sobre procesos anatómicos, fisiológicos, hormonales”**

En las distintas entrevistas se escucharon dos afirmaciones, aparentemente opuestas: “los chicos ya lo saben todo sobre sexo” y la opuesta, “los estudiantes saben poco sobre procesos (anatómicos, fisiológicos, hormonales, etc.). En realidad, lo opuesto es saber-no saber, pero el contenido que define “saber” (ausente-presente) es diferente. Es tan interesante como necesario poder reconocer qué trae en las mochilas esieras el estudiantada de los profesorados (en términos de conocimientos, mitos, temas silenciados, estereotipos, etc.) y



qué suponemos que traen (en términos de conocimientos, mitos, temas silenciados, estereotipos, etc.). Son dos afirmaciones que se suelen escuchar entre la docencia cuando se refiere al estudiantado y la educación sexual. Pero, se deja a modo de conjetura para otra investigación, que las mochilas esieras del estudiantado constituyen una gran caja negra sobre la cual poco se sabe. Tampoco se instala la pregunta sobre las mochilas esieras de la docencia.

En este sentido, un docente afirma que el estudiantado “la tiene más clara”, que es quien motoriza el abordaje o al menos, hablar de temas que a la docencia le genera inquietud: “me pasa ver que, quien está dando clase hace una introducción larga, como para no ofender a nadie, ser inclusivo, ser abierto...y los profes empezamos a titubear y los chicos te miran como diciendo “dale, decilo, si total no pasa nada” (doc. 6).

Posiblemente, en esas mochilas de la docencia también encontremos emociones que operan como barrera para el abordaje.

En el capítulo 6 se hizo referencia a un contenido curricular del espacio Educación para la salud denominado “sexo oficial”. Al preguntarle a la docente que es parte del equipo a cargo, comentó que:

“Por sexo oficial entendemos los mandatos que te da la sociedad, sobre cómo hay que vivir la sexualidad para que sea oficialmente aceptada. Entonces, hablamos de imposición que tenemos y analizamos, a lo largo del tiempo de la vida de una persona, lo que es el sexo monogámico, heterosexual, matrimonial y reproductivo...Todo lo que, incluso los medios masivos te muestran como algo normal” (doc. 9).

En este punto, se dejan algunas inquietudes sobre los “contenidos políticamente correctos” que tienen que entrar en el currículo. Se celebra que la ESI permee la trayectoria educativa del estudiantado de biología. Y se celebra. Pero, queda la inquietud si discute con los sentidos epistemológicos hegemónicos que permanecen vigentes.

Para terminar el soliloquio de la protagonista de la novela de Piñeiro, vale traer a colación lo siguiente:

Moscas, sexo no satisfactorio, alcoholismo, cuanto menos, polémica. Cómo pasamos de la eyaculación de la mosca de la fruta a la adicción a ciertas sustancias en humanos es algo que ni leyendo tres veces el artículo entendí. Entonces, volví a mi primera sospecha: o es chiste o es *fake*. (Piñeiro, 2022, p. 100).

Tal como anuncia el título, una docente sintetiza posiciones compartida por colegas cuando manifiesta asombrarse sobre “lo poco que saben los chicos sobre sus propios cuerpos” (doc. 1). Profundizando sobre esta afirmación, la docente refiere a que desconocen (“o no se atreven a hablar”) sobre la formación de gametas de las mujeres y varones, dónde se forman, cuáles son los órganos sexuales. Si bien son estudiantes de 2do. año de la carrera, la docente plantea que “los chicos no tienen ni idea que eso que tiene ahí colgando entre las piernas sirve para algo más”. La frase generó un momento gracioso que luego se tornó en preguntas: ¿qué sería el algo más y lo que tienen colgado? ¿Solamente los varones cis tienen “algo colgado”? ¿Qué idea de identidad sexual se nombra, legítima y se reconoce?

Es muy valioso el aporte que hace la docente 1 cuando interpreta esos silencios como “conceptos mal incorporados”, “fragmentados”, “no incorporados”, no sólo en el nivel secundario, también en la formación universitaria. Y el reconocimiento final: “en realidad, como docentes, sabemos poco acerca de lo que conocen. Pero, a mí me parece que eso va a empezar a cambiar. Y eso es lo que espero: un cambio en ese sentido” (doc. 1). Vale comentar que es una de las docentes que manifestó que la ESI es una “necesidad”.

Vale traer a colación el concepto de “mochilas esieras” desarrollado en el cap. 5, como también los decires del estudiantado respecto de los temas que necesitan/desean abordar en la formación.

### **7.2.17 “El cuerpo lo vemos como anatomía. Anatomía significa separar en partes” (doc. 12).**

Una docente vincula esta frase con una dificultad compartida y ya mencionada: no se tienen libros específicos para la enseñanza de la biología para la formación docente. Se utilizan los que se generan en el marco de la medicina con la impronta epistemológica que aplica. Vale aclarar que, la misma docente plantea que no aborda el cuerpo desde una mirada anatómica, sino como sistema, desde la noción que “el todo es más que la suma de las partes” (doc. 12). Es interesante el planteo que hace: la bibliografía disponible se torna una barrera para el abordaje de la noción de cuerpo desde otros enfoques, incluso al interior de la biología. Entre diferentes docentes de la muestra, se vislumbra la idea que en biología se habla de individuo que está construido por un organismo, el que se define como un conjunto de sistemas que se relacionan e interactúan entre sí para posibilitar la vida.

Una docente dice: “En biología, el termino correcto no es cuerpo, es organismo...El cuerpo viene de una cuestión físico-química, se define como una porción limitada de materia. No es ajena a la biología pero es más físico-químico que biológico” (doc. 12).

La categoría teórica “cuerpo” es un gran campo de disputa de sentidos para que la ESI tenga espacio.

En las entrevistas se hizo especial hincapié en la recuperación de las categorías teóricas desde las cuales se ontologizan los cuerpos. Por ejemplo, cuando se indagó sobre las diferencias anatómicas en los cuerpos humanos, una de las docentes entrevistadas afirma que denominan “genitales femeninos” y “genitales masculinos”. Amplía su descripción sobre la nomenclatura planteando que dependerá si se los estudia desde lo anatómico o lo histológico. Dice: “Tanto el clítoris como el pene se nombran por su constitución histológica. Para la anatomía, son órganos eréctiles. De hecho, se da la vagina como un órgano copulador, porque en realidad es el receptáculo del pene, así es como lo damos. Si bien el clítoris es el órgano de placer, no lo damos” (doc. 8).

En realidad, flota la pregunta: ¿no se aborda el placer o el placer asociado a cuerpos con clítoris? Parece que no se advierte que para la reproducción humana, hace falta un cuerpo con pene que eyacule. Y hasta lo que se sabe, en ese “acto anátomo-fisiológico” se activa el placer. O sea, sobre lo que no se habla es acerca del placer en los cuerpos con clítoris y vagina. Mucho menos, de los cuerpos intersex.

Pocas palabras para sintetizar regulaciones sobre la sexualidad, los cuerpos y el placer en clave cis heteronormada reproductiva.

### **7.2.18 De silencios y complicidades**

Se le pregunta específicamente a la docencia que tiene a su cargo espacios curriculares que abordan anatomía cómo denominan la genitalidad en los cuerpos humanos. Algunas y algunos docentes plantean que nombran “genitales externos femeninos y genitales externos masculinos” y órganos genitales internos. En el caso de los libros, la docente 10 expresa que siguen siendo nombrados como “parte del sistema reproductor”.

Durante algunas entrevistas se leían los contenidos programáticos (genital femenino. Vagina. Vulva) y se preguntaba si entre el estudiantado no había consultas sobre el clítoris, por ejemplo. Una docente responde: “No. Vos sabés que no. Y eso que vos decís...Claro, cuando alguien te pregunta, te das cuenta que no está dicho ni te preguntan en la clase” (doc. 8).

Se podría sostener que este contenido es parte del currículo nulo. Se legitima y se reafirma en un juego de poder, ritualizaciones curriculares y sentires (vergüenza, pudor, incomodidad, etc.) que posibilitan u obturan la palabra. Posiblemente, sea la materialización de regulaciones sexo genéricas sobre la negación del placer en las mujeres cis, como colectivo sobre el que ha operado (y sigue sucediendo de formas sutiles y salvajes) la negación del placer genital.

Otro tema que poco se habla a pesar que reproducción es parte de la definición del concepto especie, es la performatividad material del acto de: copular, tener sexo, coito, etc. Se engloba en el término “reproducción” que se nombra infinitas veces pero no hace referencia al acto en sí mismo, excepto cuando refiere a la colocación del preservativo. Recuerda a una afirmación de Foucault cuando dice que, hablar mucho es una estrategia para seguir ocultando lo que interesa dejar confinado en el silenciamiento.

Una docente que expresó haber tenido formación en ESI en servicio, afirma que:

“Desde la biología se habla de “coito”. Pero, cuando trabajamos con mis compañeras que compartimos esta perspectiva (de la ESI), hablamos de relaciones sexuales. Y siempre tratamos de incluir la mirada de respeto hacia el otro, hacia el propio cuerpo, del sentido de la intimidad y de la no violencia. Es decir, no lo trabajamos sólo desde el punto de vista biológico” (doc. 10).

Esta docente del profesorado de biología de instituto superior no universitario, también afirma que no hablan de diversidad sexual a lo largo de los tres primeros años, que el estudiantado lo hace cuando llega a la materia de ESI en cuarto año. “Recién ahí aparece el tema de la diversidad; es algo latente porque estamos hablando de jóvenes que interactúan entre ellos, la diversidad sexual es latente pero no aparece definida como una construcción hasta la ESI en cuarto año” (doc. 10).

En biología humana del profesorado universitario tampoco se hablar de “prácticas sexuales o relaciones sexuales”. Así lo expresa una docente que, si bien aborda el “sistema urogenital”, no incluye relaciones sexuales. Agrega “me gustaría que, dentro de un espacio, se pueda hablar de lo que es la genitalidad, las relaciones sexuales, cuestiones de salud, de placer también. Deben tener un montón de planteos y preguntas interesantes, Pero yo, prácticas sexuales, no doy” (doc. 8).

Si bien el plan de estudio del profesorado del nivel superior no universitario tiene incluido en su trama curricular el espacio obligatorio de ESI, parece que no es suficiente para complejizar la formación.

Otro núcleo de ESI que se regula desde el silencio es la orientación sexual. A toda la docencia entrevistada se consultó sobre cómo abordan orientación sexual en sus clases y desde el campo disciplinar. Se encontraron los siguientes acuerdos, dejando de lado la cátedra de ESI (profesorado superior no universitario) y Educación para la salud (profesorado universitario).

Según un docente, habitualmente no surgen preguntas de parte del estudiantado que ponga en discusión la división sexual varón-mujer ni siquiera cuando abordan ITS. Recuerda que una vez alguien hizo el siguiente planteo que le pareció importante debatirlo. Narra:

“Sobre las infecciones urinarias en los varones, muchas veces se dan por relaciones sexuales entre varones. Por la anatomía del varón, la uretra es mucho más larga. La uretritis o infección urinaria está originada muchas veces por bacterias en el recto. La no utilización de condón entre varones pueden provocar infecciones urinarias altas muy peligrosas para esos varones. De ahí, hicimos una investigación de las bacterias que podían afectar la parte renal en infecciones altas” (doc. 13).

Según este relato, no hay metáfora para hablar de relaciones sexuales: hay literalidades. Sobre el sexo anal, por ejemplo, sería una práctica entre varones cis. Fin de la historia. Cuando se habla de salud, pareciera que el placer está confinado al silencio cuando se escapa de los márgenes establecidos.

Coinciden que la hetero, homo –y mucho menos la bi- sexualidad no se aborda en sus materias. La genética no lo desarrolla en sus corpus teóricos actuales como tampoco en evento científicos como espacios de actualización (doc. 2).

### **7.2.19 Cuando lo personal es político y derrama en la praxis docente**

Unas cuantas personas entrevistas referenciaron haber transitado cambios en su posicionamiento y decisiones, tanto en el abordaje de contenidos pedagógicos como en la

dimensión personal. En todos los casos, lo referencian a escenas vividas con sus hijas e hijos<sup>21</sup> en charlas sobre ESI que provocaron preguntas, interpelaciones, sorpresas e incomodidades.

Una docente expresa que suele escuchar a parejas de su edad -que tienen niñas y niños cis- más preocupadas por la orientación sexual que “por la felicidad de sus hijos” (doc. 9). En ese punto, lo vincula con la discriminación por orientación sexual que sigue teniendo vigencia y que, desde su materia, “analizan esa mirada porque, lamentablemente, esa mirada de rechazo aún está en la sociedad” (doc. 9). Sobre el tema, concluye:

“Creo que el conocimiento sobre el propio cuerpo sería muy distinto si se empezara desde chiquitos. Tengo dos chicos chiquitos y preguntan cosas que para ellos es natural y para nosotros, era un tabú...Tomando las diferentes opciones como tales, sin calificativos (está bien o mal), sino como lo que son: diferentes elecciones. Por ejemplo, los colores o el largo del pelo, la relación entre dos varones o dos mujeres. Simplemente le explico que uno es libre de amar a quien quiere, que el amor se puede sentir hacia cualquier persona” (doc. 1).

Celebrando estos diálogos intrafamiliares, la pregunta que interesa en esta pesquisa es acerca del derrame del contexto en las praxis de enseñanza en los profesorados de biología. Al menos en el análisis de los programas y las entrevistas, surge que no se están abordando categorías como identidad de género, estereotipos sexo-genéricos, como tampoco parejas lesbo y homoafectivas.

Otra docente cuenta:

“Desde mi experiencia como madre de un niño que tiene ESI en la escuela, también la familia se modifica ¡por suerte! Uno tiene que aprender con ellos. Pienso que un docente que es más grande, que no está en contacto con la escuela, tal vez, no tenga esa apertura. Por ello, sería muy bueno que se ofrezca formación en ESI” (doc. 2)”.

---

<sup>21</sup> La docencia entrevistada que referenció a vivenciar maternidad y paternidad, hicieron referencia a “hijas e hijos” sin aportar otro dato. Por ello, se nombra de ese modo puesto que no se sabe si son niñas y niños cis o trans.

Sin ánimo de generalizar, es posible leer esta narrativa como el “derrame de la ESI” en los vínculos familiares que saca la educación sexual de lo íntimo y construye pasaje a lo público. Y lo hace político. La misma docente trae a colación lo siguiente:

“En el año 2019, mi hija iba a tercero. La maestra planteó que iba a trabajar ESI. Un padre (varón) planteó que no quería que a su hija le dieran ESI porque eran muy católicos y sus convicciones iban en contra de la ESI. Resulta que en su grado, una de los amigos de mi hija tiene dos mamás. Por eso, la docente explicó cómo abordaban el tema de diversidades de familia. Una de las mamás, que es especialista en ESI, le explicó y el tipo se quedó mudo” (doc. 2).

Otro docente que a lo largo de la entrevista hizo especial hincapié que la ESI se base en conocimientos rigurosos y científicos, cuenta que en la escuela de su hijo le presentaron el proyecto de ESI, le mostraron el “librito” (sic) y que aunque tanto él como la mamá de su hijo están de acuerdo con la ESI, le preguntaron a la docente: “si conocía los autores, cómo había sido escrito, quién generó el proyecto” y ante esas preguntas, la docente, “contestó más o menos...”(doc. 5). Haciendo hincapié en “garantizar rigurosidad tanto en la universidad como en los otros niveles del sistema educativo”. Se trae a colación este aporte porque fue el único docente que hizo un llamado a tener cuidado sobre el contenido de la ESI, asegurando que la “academia” era la institución que iba a garantizar esa rigurosidad. A criterio de quien escribe, el docente quería decir algo más sobre la ESI, explicitar recaudos que no se asentaban solamente en argumentos teóricos sino de otra índole que no fueron expresados. No sorprende que la disputa de sentidos y lo personal como político también atravesase a la docencia a cargo de formación docente, ya sea la universidad o el nivel superior no universitario.

Esta selección de experiencias compartidas no fueron las únicas. En la totalidad de las entrevistas se aludió a situaciones como las narradas que movilizaron y movilizan en primera persona, en muchos casos, desde el vínculo afectivo con infancias y adolescencias. Y en ese movimiento, la ESI no sólo es bienvenida sino también, reconocida como un derecho que la escuela tiene que garantizar. La salida del closet de la educación sexual es un hecho (¿observable?).

### **7.2.20 “Preparar y prepararse para la sociedad en la que vive. Siempre digo: ¡estamos formando un formador!” (doc. 8)**

La docente autora de esta frase, la relaciona a la noción de sexualidad, planteando que es mucho más que los cromosomas XX y XY, que tiene que ver con las formas de expresar la sexualidad de distintas maneras y es importante abordarlo de ese modo. Argumenta esta formación en la necesidad de pensar que se están formando futura docencia, pero también, en tener un permanente diálogo con los tiempos y escenarios.

Otra docente comenta que, al abordar ESI en el profesorado empieza con la frase “es un derecho del alumno y una obligación del docente”. A partir de ahí, aborda el resto de los temas y les dice al estudiantado: “si vos elegiste esta profesión para ir y dar tu disciplina y después volverte a cada, ¡olvídate! La realidad exige que no se puede hacer vista ciega” (doc. 9).

Entre la docencia entrevistada se rescata una asociación de ideas muy interesante: si en muchas escuelas secundarias, aún se sostiene que biología tiene que sostener la ESI, hay que fortalecer la formación de las y los potenciales docentes de biología en clave de ESI hasta que no cambie esta mirada. También, para que no se resuelva en “una o dos charlitas” o que “figure en los papeles y no pase nada en las aulas” (doc. 9).

Este último aporte se puede leer en clave del futuro inmediato en clave de al menos dos movimientos: el primero, atender a lo que sigue aconteciendo en escuelas secundarias con las decisiones sobre la formación docente (fortalecer herramientas para que pueda garantizarse la ESI); el segundo y en simultáneo, transformar la formación de quienes van a desenvolverse como docentes de biología en clave de ESI.

### **7.2.21 “¿Qué sentido tiene dar Biología en el secundario?” (doc. 8)**

Pregunta que de tal simple puede gestar un cimbronazo, como el aleteo de una mariposa que puede desencadenar un huracán. Esta frase se contextualiza en un expresión más extensa que hace la docente entrevistada que supone que en el profesorado, “dar Biología humana tiene importancia por el currículo de secundario” (doc. 8). En esa línea, afirma que es importante que un estudiante de secundaria tenga que aprender “conciencia del ambiente”, por eso abordan medioambiente y ecología, como también, la “construcción del cuerpo humano” porque es parte de lo que tiene que ver con educación para la salud”. Una interpretación posible de estos decires puede ser que la biología humana no está en el centro de la escena de la enseñanza de la biología, ni siquiera cruzando con el perfil de formación



de un profesorado. Abre a otras preguntas: ¿es necesario que esté en el centro de la trama curricular? Si no lo está, ¿puede ser explicado a partir de considerar el homo sapiens como una especie entre otras, por lo tanto, no amerita un lugar prominente en la formación? En el caso del profesorado universitario, ¿será una postura de docentes que se dedican a la investigación de animales (no humanos) en biología? ¿Se aborda biología humana como “soporte” para lo que importa: educación para la salud? ¿Son formas de sostener y legitimar el paradigma médico hegemónico? Según las posibles respuestas puedan ofrecer un mapa de resistencias de enfoques y contenidos pedagógicos para la incorporación de la ESI.

#### **7.2.22 “¿Si doy algo de sexualidad? Noooo, por suerte, no me toca. Eso lo ven en otras materias” (doc. 2)**

La docente que hace esta afirmación –autoproclamada defensora de la ESI a lo largo de la entrevista- aborda contenidos pedagógicos enmarcados en la biología que tienen que ver con la dimensión biológica de la sexualidad. Pero, al profundizar sobre esta afirmación, que generó risas y complicidad entre ambas al momento del diálogo, argumenta que es “muy complejo. Una cosa es lo puramente biológico, que yo lo aclaro, y todo lo otro es tan amplio y tan complejo” (doc. 2). Sin poner en duda su argumento, se deja para discutir un punto de fuga respecto del abordaje de la ESI: sigue generando múltiples sentires y pensares entre la docencia que, tal como fue comentado anteriormente, no siempre es tema de profundización e intercambio entre los equipos de formación docente. Tal vez, sea necesario reconocerse como docentes que son parte de la educación sexual que se lleva a cabo (más o menos explícita) y generar espacios de intercambio entre la docencia para armar mapas de posicionamientos en torno a la ESI.

#### **7.2.23 Las irrupciones en la vida cotidiana del profesorado que convocan a la ESI**

En dos entrevistas, la docencia trajo a colación que durante la pandemia, en sus clases cursaba un joven trans que no figuraba en el listado de estudiantes con su nombre masculino. Dice uno de los docentes:

“Cuando paso las notas a un listado de alumnado, me encuentro que me coincidía el apellido pero no el nombre. Y me dije: “capaz que es una persona que se autopercebe como Marcos pero está anotado como

Mónica<sup>22</sup>. Pregunté a la directora de carrera y me lo confirmó. Que así estaba en las listas, respondiendo al nombre del DNI que presentó (con nombre femenino)” (doc. 3).

Al tomar conocimiento de la situación, el titular de la cátedra cuenta que envió un mensaje al resto (otros varones cis) anticipando que el nombre del estudiante es Marcos, por si se les ocurría “esquivar el nombre, le dije: va a rendir Marcos. Está anotado como Mónica. Pero es Marcos. Lo que intentaba era marcar el modo correcto de actuar” (doc. 4).

Estos docentes varones cis afirman que en sus contenidos curriculares no abordan nada de ESI pero en realidad, en su actuación se posicionaron desde la perspectiva teórica y normativa de la ESI. Tampoco figura la ESI en los programas de cátedra de estos docentes, lo que invita a pensar cuántas situaciones que entran en la vida cotidiana de las cátedras de los profesados estudiados que son resueltas en clave de derechos, pero no son reconocidas en esa clave ni siquiera por los protagonistas (estudiantes, docentes y personal administrativo).

Es necesario aclarar que se espera que las instituciones tomen decisiones que garanticen los derechos reconocidos en la Ley N° 26743 y en la resolución de CS UNL sobre la identidad autopercebida, en el caso del profesorado universitario y la resolución N° 2529/13 en el caso del profesorado no universitario. Para ello, es necesario conocerlas y visibilizarlas en el currículo prescripto.

#### **7.2.24 Pinceladas (no planificadas) de ESI en las aulas de los profesados**

Bajo este título se recuperan decires y vivencias de la docencia que invitan a pensar los intersticios posibles para visualizar la educación sexual que circula por los pasillos de los profesados.

Uno de los docentes refiere que, a pesar que su materia se inserta en un profesado de biología en el cual el 90% son mujeres, su cátedra está compuesta por varones. Dice: “de cuatro docentes, cuatro varones. Eso no puede ser casualidad” (doc. 4). Hace un análisis respecto de la segregación horizontal que opera en su formación profesional (física) explicando que, a su criterio:

---

<sup>22</sup> En ambos casos, se trata de nombres ficticios para preservar la identidad del estudiantado.

“La física y la informática se asocian a lo “más duro” y riguroso y se lo vincula al varón. Y, por ahí, lo más “blando” está ligado a otras cosas, como el ambiente, más asociado a la mujer...Compartimos laboratorio con la carrera de nutrición. Siempre que nosotros (varones) salimos del laboratorio, entran todas mujeres y dos chicos. Muy marcado...Esto de las profesiones, tiene género” (doc. 4).

Este aporte acerca de los territorios científicos generizados es muy poderoso para reconocer la socialización sexo-genérica. El propio docente plantea la necesidad de visibilizar esta situación, aunque reconoce, no sabe cómo. Intentando cambiar algo, cuando hizo una convocatoria para “ayudante alumno” (cuestionando el masculino en el nombre a igual que el cargo de “Jefe de Trabajos Prácticos”) se presentaron una chica y un chico, “Y yo, quería que quedara la chica, para emparejar un poco...no sé si es el modo pero algo hay que hacer” (doc. 4).

En todas las entrevistas se indagó sobre la identidad sexo genérica de las autorías. La voz de uno de los docentes aglutina el posicionamiento de otras y otros: “Pero, ahora que me lo mencionás, no recuerdo haber visto una mujer. Tal vez, en un libro colectivo, en los últimos lugares puede haber una mujer” (doc. 4). Un trazo de lo que se podría ubicar como parte del currículo oculto de la educación sexual en el profesorado de biología: remite a fronteras de género (Lopes Louro, 2018), al sexismo en las ciencias y en la enseñanza de la misma.

Por último, otra situación que narra el otro docente de la misma cátedra tiene que ver con las formas de disciplinamiento de parte de la comunidad científica en el ejercicio de las profesiones. Cuenta lo siguiente:

“En el 2017 presentamos un trabajo de extensión que hicimos desde en un workshop de física. Redacté escribiendo “niños y niñas, las y los docentes”. Y la devolución, te juro, no lo podía creer! Me decían que escribir de ese modo dificulta la lectura y que el masculino ya engloba todo, según la Real Academia española. Busqué compañeras que están en el tema y les dije: Dame letra porque esto me parece tremendo. Hasta es políticamente incorrecto...” (doc. 3)<sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup> Qué paradójico que idéntica situación ocurrió con la escritura de este informe de tesis doctoral, sintiéndome reflejada en esta perplejidad y en la encrucijada ética y política en la que me posicionó.

Esta vigilancia del patriarcado también la reconocen en los libros que utilizan para la enseñanza de la física. Según plantearon ambos docentes, los cambios culturales van más rápidos que la bibliografía que se utilizan. El lenguaje inclusivo aún no permeó los libros de física.

En el caso de una docente del profesorado no universitario planteó la necesidad que los contenidos curriculares dialoguen con el contexto, con las particularidades del estudiantado.

“Si estoy en un proceso de masculinización, es importante que conozcan qué es lo que están inyectando, qué se inhibe...A lo mejor, al ver la heterogeneidad del grupo una piensa en ir hacia tal lado porque a lo mejor debo explicar a X persona que está sentada en el aula y debo ayudar que sepa qué está pasando en su cuerpo con esos elementos extraños que decidió incorporar...Creo que la formación tiene que poder auxiliar para generar más seguridad” (doc. 11).

Es esperable y deseable que la ESI entre por la puerta grande de los profesorados: el currículo y las discusiones epistemológicas, éticas y políticas de parte de los distintos actores institucionales. Pero, aunque no sea por esos canales, se desliza por otros e interpela a la docencia.

### **7.2.25 “Recuerdo que la gente salía de clase de educación sexual diciendo “¡qué hice!”**

Un docente, que se formó en una de las dos instituciones estudiadas, recuerda haber tenido clases de educación sexual en el profesorado.

“Primero, basaban todo en el acto sexual y en las enfermedades que puede acarrea el acto sexual. Y vos salías de esa clase –lo voy a decir en criollo y maleducadamente-, con miedo a que se te caiga el pene y te saca las ganas de hacer el amor o tener relaciones. Encima, no funciona...Bueno, no sé si funciona pero estás dos o tres días frustrado...” (doc. 6).

Al escucharlo y, en este momento, al transcribirlo, las palabras de este ex-estudiante/actual docente del profesorado, trasmite sentires que se transforman en dolores sobre los sentidos que asumió en su formación, la educación sexual. Ante la repregunta, aclara que no se hablaba de placer, deseo, orientación sexual ni género.

También aportó otro recuerdo de su formación que puede ser leído como mito aún vigente en la formación del profesorado de biología:

“Recuerdo que se mencionó algo sobre como que el sexo ayuda a revitalizarse y que, cuando el hombre eyacula se elimina el estrés, pero no más que eso” (doc. 7).

Aportes que consolidan una mirada sobre la sexualidad como genitalidad y fortalecen la idea de “descarga” asociada a la identidad varón. Esta mirada sobre la eyaculación-placer de los varones cis se sigue escuchando en distintas metáforas del currículo oculto en los distintos niveles del sistema educativo, en algunos casos, asociadas a la justificación de la necesidad de actividad física extra, ocupar más espacio público en un patio, tener muchas parejas sexuales, etc. En el extremo más salvaje, este argumento se ha utilizado para justificar violaciones.

A pesar del tiempo transcurrido entre la vivencia como ex alumno, actual docente y la actualidad, seguramente se sigue legitimando el placer como territorio masculino, casi animal (“descarga”), visceral, necesario en la identidad varón cis. Cuando se cree que en la formación docente es una salvaguarda de los mitos y creencias, estas vivencias alertan sobre la necesaria revisión en el currículo universitario y superior no universitario.

Otra escena de trayectorias de formación de quienes actualmente son docentes de profesorados de Biología. Una docente recuerda:

“A mí me pasó cuando cursé anatomía humana, el profe dio todos los sistemas pero dijo que le daba vergüenza trabajar el reproductor. Se intimidaba porque éramos muchas mujeres alumnas. Entonces, nos dijo: el reproductor, estúdienlo solas” (doc. 9).

Silencios, vergüenza, temores, culpa... ¿Dónde quedan esas marcas en las mochilas de formación docente de quienes están a cargo de las cátedras en los profesorados de biología, como también cualquier otro profesorado?

En el análisis de programas explicitado en el capítulo 6, se mencionó un contenido pedagógico en Educación para la Salud: “malestares de la sexualidad”. La docente a cargo mencionó que resume las enfermedades de transmisión sexual, las patologías relacionadas a la sexualidad. Inmediatamente se posicionó desde una postura crítica porque –nuevamente– “le hace ruido” la mirada sobre la sexualidad desde lo negativo. “Estamos trabajando con una visión positiva de la sexualidad, por eso me hace ruido” (doc. 9). Tal vez, el programa del

espacio curricular Educación para la salud requiera ser revisado porque ha sido formulado en la perspectiva hegemónica de los años noventa.

En el capítulo 6 se mencionó que en el Programa de cátedra D9, se aborda sexualidad, malestares y concatenadamente, “adicciones a drogas y alcohol”. Al consultar a una de las docentes de la cátedra, comentó que se lo asocia por la “pérdida de dominio y facultades que uno pierde al estar bajo los efectos de las sustancias, del abuso de una sustancia” (doc. 9). Abordan cómo incide el consumo problemático de alcohol en el sistema nervioso, la pérdida de la capacidad motora, sensorial que se pone a jugar al momento, por ejemplo, de colocarse un preservativo (doc. 9). Esta asociación, trae a colación el relato de la protagonista de Piñeiro sobre la extraña relación entre el comportamiento sexual y el consumo de alcohol en las moscas. ¿Acaso se traslada para analizar el comportamiento humano?

Vale reconocer que estas asociaciones entre sexualidad y malestares/patologías, como así también la vinculación con el consumo de droga y alcohol, tiene más presencia en el profesorado de biología universitario, que en el que el profesorado no universitario. Posiblemente, esté asociado a los contextos de producción de los planes de estudio, la presencia o ausencia de formación en ESI de parte de la docencia, como también a la fuerza de legitimación de los discursos científicos que transitan y definen los perfiles de formación.

Una de las docentes del profesorado plantea que para ella, en este momento histórico, se van a empezar a notar cambios en la enseñanza universitaria: “Ahora, recién ahora” se van a empezar a ver la ESI en la universidad (doc. 1). También vincula esta afirmación con el empuje que significa la ESI en las escuelas secundarias, que es uno de los ámbitos de ejercicio profesional de quien egresa del profesorado de biología.

#### **7.2.26 . “El placer, en el campo de la Biología, no existe” (doc. 11)**

Con esta afirmación cerró su argumentación un docente cuando se le preguntó si en la biología como campo disciplinar, en algún momento se aborda el placer. La pregunta generó una carcajada de parte del docente que luego dijo: “no, para nada. Cuando hacemos referencia al placer, me niego a hablar de la parte anatómica. El placer no pasa solamente por lo anatómico, pasa por tu cerebro. Tu principal órgano de estimulación es el cerebro. Si no lo estimulamos, lo demás tampoco funciona. Ahora, el placer en el campo de la Biología, no existe” (doc. 11).

Otra docente, ante esta pregunta, no responde directamente: va haciendo una asociación de ideas que comienza con “antes era diferente, había más palos en la rueda”

continúa contando que el estudiantado le preguntaba acerca de qué médico asistía Florencia de la V” y que esas entradas sirvió como insumo para la inclusión de otros temas (doc. 12)”. Dicha profesora reconoce que, la modificación del diseño del plan de estudio del profesorado de Biología en la provincia de Santa Fe, fue un punto de inflexión para el cambio porque habilitó la entrada a otros temas de la ESI. Cuenta la docente: “Yo apuro algunos temas para meter algo de la ESI y trabajar relacionado a género, sexo genético, sexo biológico, diversidad sexual...” (doc. 12).

Uno de los dos docentes cis y la docente cis, manifestaron haber transitado formación en ESI en la provincia de Santa Fe como docentes de espacios curriculares de Biología en el nivel secundario. Nuevamente, el contexto, el cambio curricular, la formación de docentes en ESI, seguramente, pueden ser tallos subterráneos de nuevas configuraciones rizomáticas en la formación docente de biología.

Sólo un docente de toda la muestra manifestó abordar el placer a partir del concepto de salud que “decimos que no es ausencia de enfermedad, es un bienestar más allá de no estar enfermo. Y hablamos del ocio, el placer, lo cultural, lo social, la vida en general” (doc. 13). Este docente del profesorado no universitario, también transitó capacitaciones de ESI en la provincia de Santa Fe.

#### **7.2.27 Propuestas para pensar la ESI en la formación docente en biología**

A continuación, se presenta lo que en análisis cualitativo se denomina “agenda sentida”, entendida como la síntesis de patrones de sentido, de recurrencias en relación a cómo imaginan la ESI en la formación docente de biología. Los aportes de las y los entrevistados se aglutinan en función de posibles coordenadas, condiciones de posibilidad para armar una agenda para la transversalización de la ESI en los profesorados de Biología del nivel superior universitario y no universitario. No son recomendaciones y mucho menos, una receta. Son posicionamientos, reconocimiento de posibilidades y potenciales resistencias, puntos de referencias, puntos de fuga para imaginar la complejidad de la transversalización.

#### **7.2.28 Escucha sentida como una condición de posibilidad para que la ESI sea**

Dice una docente que formarse en ESI le cambió la mirada cuando entendió que sexualidad es más que genitalidad (doc. 11). Para ella, la ESI es respeto hacia el otro, de su

forma de ser, de actuar y pensar. Agrega: “Me hizo tener escucha, recuperar la escucha” (doc. 11).

Otra docente, plantea que para dar ESI, hay que tener algo que “no está en los libros” (doc. 8), sino en ese plus que acompaña la enseñanza. ¿Pasión, eros? Al tratar de ampliar se auto referenció diciendo: “Eso me pasa a mí. Me encanta cuando me hablás (refiere a la entrevistadora) y yo digo “qué interesante sería que se desarrollen ciertos contenidos, como viene con el programa, con ciertas cosas más ortodoxas, como lo anatómico porque es la base para que puedan sistematizarlo. Pero que tengan más apertura” (doc. 8).

Que la ESI pase por el cuerpo, que estremezca, que palpite, que sea un convite...

Dice una docente: “la ESI necesita encontrar un interlocutor del otro lado, porque los chicos ya vienen con otra cabeza, hay una demanda de parte del estudiantado” (doc. 1).

La ESI exige revisar las estrategias didácticas para que sea. Una docente lo plantea de este modo: “Si vos en tu clase estás presentando contenido, pero das un mensaje según lo presentes de una forma u otra. Hay un mensaje sobre lo que se puede o no se puede hablar. Y de hecho, hay docentes que no les gusta que los chicos hablen en la clase. Son clases absolutamente expositivas. Todavía existen y mucho. Entonces, ahí no hay devolución, no tenés preguntas, no tenés nada” (doc. 1).

### **7.2.29 ESI como política de estado**

La docencia de ambos profesados que manifestaron conocer y abordar contenidos de ESI refiere que accedieron a formación. Son dos docentes mujeres cis del profesorado universitario, dos docentes varones cis y una docente mujer cis del profesorado no universitario.

Una única docente comentó que sus primeros pasos de formación los hizo en un proyecto de investigación y extensión dirigido por una de las primeras académicas feministas de la UNL en la década del 90. Según sus decires, la interpeló tan intensamente que buscó otras formaciones en instituciones universitarias hasta que, a partir del 2008, comenzó a formarse en las propuestas de capacitación en el programa ESI del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

En este escenario, se formó la docencia entrevistada. Dos docentes, comenzaron en el 2008, mientras que otras dos personas, lo hicieron a partir del 2014-16 (no se pudo determinar con precisión). Lo que interesa mostrar es que la ESI, SI no se constituye en política pública sostenida en el tiempo, probablemente no llegue al estudiantado. No es intención evaluar el



programa ESI de la provincia de Santa Fe, aunque sería más que necesario poder hacerlo. Podría ser el recorte para otra tesis.

Interesa mostrar qué recuperan de la formación en servicio que transitaron las y los docentes entrevistados entre el 2008 al 2014-16. En ese sentido, entre cuatro docentes manifestaron:

“Me siento orgullosa de esta provincia sobre cómo logró instalar la ESI. Se trabajó muchísimo. Para mí, comparado con otras provincias, hicimos un montón” (doc. 9).

“En el 2009 hice mi primera capacitación de ESI para escuelas secundarias porque se me plantearon situaciones en el aula que no me cerraban y esperaban que sólo los de biología diéramos respuestas. Una de ellas fue que vinieron de la empresa Johnson con el tema de las toallitas femeninas y me dijeron: “vos quedate en el salón con ellos (los varones) que nosotras ayudamos a las mujeres. Luego, las chicas venían con el paquete de toallitas bajo el brazo y los varones preguntaban por qué no podían hablar de menstruación. Una compañera de otra área les contestó “que te explique la de biología que viene después”. En ese momento, también teníamos a los centros de salud que repartían preservativos y pastillas sin problemas... Y cuando llegaron los cursos de ESI dije, bueno, vamos a tomarlos para cambiar un poco la mirada y entender que es más amplio que genitalidad” (doc. 11).

“En los cursos de ESI, había gente que ni sabía por qué estaba ahí, otros que los habían mandado sin saber el motivo, conceptualizaciones nuevas... Aunque pasamos un caudal muy grande de docentes, yo creo que muchos de los que pasamos no se apropiaron ni una línea. Porque de haber sido así, la mirada hubiera cambiado radicalmente” (doc. 11).

“Había cosas que me resultaban muy difíciles, quizás por la formación que tenemos. Siempre digo que los de biología y ciencias naturales, somos muy estructurados. Una de las cosas que aprendí con ESI es a revisar estas estructuras que tenemos... También aprendí para ver lo interdisciplinario, ver cómo trabajar con otras materias... Pero, teníamos dificultades: muchos docentes con arraigo religioso y cuando entraba el tema de aborto, empezaban las discusiones. También había resistencia con la aceptación de

las diversidades. En las plenarias escuchabas decir: otra vez nos van a pasar películas sobre los putos... Todo esto jugó en contra de los proyectos en la escuela secundaria. En el profesorado, estas discusiones no se dan...” (doc. 12).

“Los materiales de ESI son oro en polvo (refiere a los elaborados por el Programa Nacional de ESI). Están re bien pensados. Los cuadernillos, son fantásticos, súper completos. Me sirvieron un montón en la escuela” (doc. 9).

“La formación en ESI me dejó la necesidad de seguir formándonos. Todo el tiempo. Porque lo que hoy es verdadero, mañana es falso. No quedarnos con pre conceptos... Tratar de no imponer nuestras ideas” (doc. 12).

Si bien, la transcripción de las citas resulta un tanto extensas, muestran diferentes facetas de la formación en servicio: las acciones entre las distintas jurisdicciones estatales, la importancia de acceder a materiales pedagógicos, el abordaje epistemológico e interdisciplinario en las capacitaciones y, sobre todo, la continuidad del programa de formación tanto a nivel nacional como provincial para la educación secundaria y unos pasitos en el nivel superior no universitario. Este proceso, apenas comenzó a dar sus primeros pasos en la universidad.

Pero, también, es necesario rescatar aquello que las políticas públicas de ESI no pudieron cambiar: en algunos casos, las matrices desde las cuales la docencia se posiciona ante este derecho. Ante la repregunta, la docente que manifestó que la gente no se apropió ni una línea, contestó:

“Creo que hay gente con una férrea convicción religiosa que afirman “ni loca voy a enseñar esto, porque va en contra de mi religión”. Otra posible razón, creo que pasa por la comodidad. Hay mucho de comodidad. En cuanto a sentarse a leer algo más profundo que una revista o internet. También, el no comprometerte. Es más cómodo no comprometerse. Por ejemplo, respecto del aborto. En las salas de profesores escuchaba que mis compañeros decían que no estaban a favor del aborto, por eso no doy ESI. ¡Pero, luego añadían que estaban a favor de la pena de muerte! ¿En qué quedamos? Y después veías en sus carpetas imágenes religiosas (refiere a escuelas públicas)” (doc. 11).

Más allá de las cuestiones personalísimas asociadas a la decisión de vivir la docencia como formación continua o no, interesan los aportes asociados a factores que se constituyen en resistencias a la ESI: la postura religiosa y las contradicciones que no son discutidas en clave de derechos. Probablemente, esos factores operen con mayor o menos densidad en el proceso de transversalización de la ESI en los profesorados de biología.

Hay un nivel de toma de decisiones que es el institucional. Algunas personas entrevistadas coincidieron que tiene que haber decisión política como grupo y como institución (doc. 7) para pensar en la transversalidad de la ESI. Con mucha claridad, un docente afirma: “para que la ESI entre al profesorado, primero, tenemos que coincidir en reconocer la importancia que tiene la ESI tanto para formadores como en lo personal. Si bien no sé muy bien qué se trabaja, sí tiene que estar la voluntad de hacerlo para darle lugar en los contenidos de las distintas cátedras” (doc. 7).

### **7.2.30 Intervenir la reproducción de las discriminaciones y de la violencia**

Las siguientes transcripciones invitan a pensar que la ESI no se limita a un programa de cátedra ni a una clase. Es una forma de habitar la escena pedagógica, desde el reconocimiento de las materializaciones de micro prácticas cotidianas que replican la matriz sexista cis heteronormada, racializada. Alerta epistémica y coraje para intervenir, para romper esa continuidad en las praxis, gestar rupturas, incomodidades y trabajar en la redistribución del poder. Decires de la docencia:

“A partir de un curso sobre embarazo adolescente de Nación...Yo les doy la información pertinente y correcta (alude a la OMS) porque en base a eso toman decisiones. En el profesorado suelo trabajar con situaciones, casos de análisis. Uno de ellos era de una mujer que tiene relaciones con otros individuos, varios. Y espero a ver qué opinan. Algunos hay escrito: “habría que educarla mejor para que no sea tan promiscua”. Entonces, intervengo, escribo si es un examen: la sexualidad es de cada uno y la lleva adelante como puede y quiere. Y que tenemos que hablar de sexo cuidado, no de promiscuidad” (doc. 12).

“Yo misma me corrijo cuando me escucho decir “hombre” le digo a la clase: a esta altura sigo usando la palabra hombre como sinónimo de ser humano, ¡qué machista! No sé...trato de corregirlo y hacerlo notar, que eso se note, que quede claro el mensaje “che, Uds. como profesionales, futuros

docentes, no pueden usar la palabra hombre como sinónimo de humanidad” (doc. 3).

“En las guías que usamos a lo largo de años, cambiamos el género porque decían: “un hombre está corriendo” y ahora, rotamos: “una mujer/un hombre. Pero, es una lucha con los libros porque siguen escribiendo usando el término hombre como sinónimo de la humanidad” (doc. 3).

### **7.2.31 Crear preguntas que generen cimbronazos en las categorías teóricas,**

Que desestabilicen las “fake news”, la actitud dogmática, y los aprendizajes solidificados que, sin desprenderse de la teoría sustantiva, la cruce con el paradigma de derechos. Este término surge de una docente entrevistada que ante una pregunta sobre comportamientos de personas y genética, respondió “Qué cimbronazo, hay que llevárselo a las de genética, por favorrr!!”. Si bien lo planteó como adjetivo de una situación, en realidad asume un carácter de sustantivo al aludir al movimiento que puede generar en la teoría. Atreverse a preguntar, puede convertirse en una usina para visitar la Biología, las teorías y las categorías.

### **7.2.32 Estudiar las ciencias físico-naturales en clave histórica**

Algunas de las docentes y los docentes reconocen que el campo de la Biología es inquieto, hay teorías en paralelo, aunque haya postulados que tengan mayor aceptación. Un docente varón cis plantea que cuando se hace investigación científica, “lo mejor que te puede pasar no es tener la mejor respuesta del problema, sino que genere una nueva pregunta” (doc. 4). Si bien, esta coordenada vale para cualquier formación disciplinar, en el campo de la Biología, abre el juego al encuentro con otras teorías sobre la diferencia sexual, el cuerpo sexuado, la noción e “naturaleza” entre otras categorías teóricas, en el cruce con la división sexual del poder. En este sentido, un docente del profesorado de Biología no universitario, dice:

“El nuevo plan permite desarrollar con más profundidad la historia de la ciencia. De este modo, permite revalorizar miradas que se fueron perdiendo, reconocer que sólo hay aportes de varones y que las mujeres fueron invisibilidades a pesar que hicieron aportes importantísimos que fueron “tomados” por varones por la generosidad femenina de compartir

un paper. Con el tiempo, y post mortem, se logró reivindicar su aporte” (doc. 11).

### **7.2.33 El escenario actual como posibilitador de la ESI en la formación docente**

Esta idea fue planteada por algunas y algunos docentes del profesorado universitario para dar cuenta que el contexto es óptimo para la inclusión de la ESI: reconocen que está legitimado desde las agendas sociales, el estudiantado, la normativa. Aunque reconocen que estamos en una época de transición y que, la incorporación de la ESI, va a insumir varios años.

Si bien, en el plan de estudio del profesorado de Biología no universitario la ESI está incluida como espacio curricular obligatorio, la docencia entrevistada sostiene que hay que profundizar el abordaje desde la idea de “transversalización” en el currículo real.

Una docente reconoce que el estudiantado que llega a la facultad viene trabajando sobre ESI en su pasaje por la educación secundaria. Pero, “al llegar a la facultad, parece que hay amnesia, ¡nunca más habla del tema!” (doc. 9). Y reafirma diciendo: “en la facultad “choca con un ambiente totalmente distinto y donde nadie más dijo nada”.

En síntesis, el contexto es óptimo para la inclusión de la ESI en la formación docente.

### **7.2.34 La formación universitaria parece deshabitada por la ESI**

Esta pregunta se desplegó en las entrevistas de docentes del profesorado universitario puesto que, en el profesorado de jurisdicción provincial, la ESI constituye un espacio curricular obligatorio. Interesaba recuperar la percepción de este grupo de actores. Al respecto, manifestaron que la falta de conocimiento de parte de los propios docentes es una gran barrera. Síntesis de algunos decires:

“Cuando me escribiste, pensaba ¿qué aportes podía hacerte al tema de sexualidad? Pensé que no podía decirte nada. O que más me interesó era empezar a repensar... Si vos me contactaste es porque yo podía empezar a revisar algo de lo que doy” (doc. 7).

“Necesitamos tener espacios de reflexión colectiva. Porque uno cree que todos saben y, al menos yo, no sé sobre el tema, que me ayude a ver lo que se me está escapando, estar atento a esas cuestiones para que no se me escapen” (doc. 4).

“No conozco en detalle el proyecto de ESI. En la escuela de mi hijo me presentaron el proyecto físicamente en el librito (sic), la maestra me lo da en mano” (doc. 5).

“Para que podamos ser interlocutores de los chicos, necesitamos formarnos.

Otras dos barreras que la docencia reconoce se asocia a la falta de literatura específica para el nivel superior y la vergüenza, el pudor que aún opera ante el tema de sexualidad.

Un grupo de docentes planteó que la variable tiempo es una barrera: no se alcanza con el programa y los temas de ESI están al final, no se puede agregar más contenido. Esta barrera invita a pensar al menos dos cuestiones: la jerarquización de contenidos al momento de diseñar la propuesta de cátedra y la idea de la ESI como sumatoria de temas.

Factores que se necesitan reconocer para saber cómo operan en cada profesorado en particular. En este punto, vale traer un deseo -muy posibilitador por cierto-, de una docente: “Siempre pensé en la necesidad de hacer un vínculo entre la facultad y los institutos... tal vez sea demasiado ambicioso. Lo pienso como talleres de trabajo, para plantear problemáticas, que hay real intercambio, pensar herramientas para trabajar temas de ESI” (doc. 1).

Por último, en esta trama curricular en la cual la ESI es obligatoria, vuelve a aparecer la idea de depositar en el seminario la responsabilidad de garantizarla. O sea, tener una materia obligatoria sin una política de institucionalización de la ESI en la malla curricular, no alcanza para garantizar, tanto el derecho del estudiantado como sujetas y sujetos de derechos, como también, la formación de potenciales docentes de Biología con formaciones sustantivas, que la ESI pase por el cuerpo.

### **7.2.35 Valoraciones sobre la inclusión de la ESI en la formación docente de Biología**

En este apartado se sintetizan los decires de la docencia entrevistada acerca de los argumentos que esgrimen para sostener la inclusión de la ESI en el profesorado de Biología (en ambas jurisdicciones). A continuación, se transcriben algunas citas:

“Profesionalmente, es muy necesario porque van a ser profesores y lo tienen que dar en la escuela. Por eso, tienen que tener masticados estos conceptos... En la facultad nunca se planteó. En lo personal, para que estos conceptos hagan el efecto de una gotita cuando cae en el agua y puedan preguntarse sobre aquello sobre lo que nunca lo hicieron” (doc. 2).

“Es necesaria para la deconstrucción. La ESI, la perspectiva de género, las relaciones de poder...están tan naturalizadas que es fundamental deconstruir y romper esas verticalidades. Pero no se ven, no las vemos...Entonces, me parece que esto es necesario trabajarlo con los docentes...Hablando con los docentes noto mucho la idea “yo ya me deconstruí”, no usan esas palabras, pero es como que dicen “me parece muy bien el feminismo” pero seguimos reproduciendo muchísimas prácticas en cuanto a la relación de poder” (doc. 3).

“Tienen que estar formados porque yo no sé cómo están formados. Ellos van a ser formadores, van a estar en otros ambientes que no van a ser universitarios y se van a tener que enfrentar a muchas situaciones. Es más improbable que yo como docente detecte un caso de abuso intrafamiliar. Pero, es probable que ese alumno al que estoy formando, sí lo detecte en su práctica profesional. Y tiene que aprender a hacerlo” (doc. 4).

“Teniendo en cuenta el estilo cultural institucional de las carreras de Biología o departamento de ciencias naturales de la facultad...Entonces es como una oportunidad para que un grupo de docentes se pueda formar y gestar un esquema de formación más allá de la currícula” (doc. 4).

Atendiendo a que gran parte de la docencia entrevistada, sobre todo la universitaria, expresó no saber de qué se trata la ESI, el valor de estas transcripciones reside en que se inscriben en las perspectivas que la sostienen.

### **7.2.36 Formas y tiempo que puede asumir la inclusión de la ESI**

Con la intención de generar un abanico de opciones posibles para construir transversalidad de la ESI, a toda la docencia de la muestra se preguntó cómo imaginaba la inclusión curricular.

Varias y varios docentes dijeron: transversal e interdisciplinar. Sobre la transversalidad, una docente agrega que la transversalidad no insumo más tiempo, porque refiere a “ensambles entre materias lo que enriquece la formación” (doc. 8). Ante la misma postura, otro docente reconoce no saber cómo implementarlo (doc. 3), y reclama formación al respecto. Al plantear la transversalidad, parte de la docencia entrevistada hizo referencia a la necesidad de incluir las materias de pedagógicas, didácticas y práctica profesional “porque

tengo que ver cómo planifico en el aula cuando haga la práctica docente” (doc. 4). Al respecto, una docente dice “necesitamos que las pedagógicas también aborden el tema. Está muy escindido el grupo de las pedagógicas de las disciplinares...Este cruce sería importante” (doc. 9).

Otros aportes docentes se alinean con la propuesta de gestar un espacio curricular como materia o seminario en distintos momentos de la formación y, además, sumarse en unidades dentro de una materia.

Respecto del contenido de la ESI, un docente planteó lo siguiente:

“Tiene que garantizar no estar contaminado por algo que no venga de la ciencia. Que no genere ambigüedades o en “no sé”. No, no. La ciencia dice esto, es lo que sabemos hasta ahora...Ser rigurosos en el abordaje de la ESI...Suponiendo, como dice la ley, que ese estudiante transitó la ESI desde nivel inicial, en el profesorado tenemos que generar capacidades de transmitir conocimientos sin caer en conocimientos populares, del sentido común o en la opinión” (doc. 5).

En toda la entrevista hizo especial hincapié en la asociación con el conocimiento científico, lo cual no se pone en discusión. Algunas expresiones invitan a preguntarse sobre el contenido que subyace: sin ambigüedades, la ciencia como única voz autorizada, incluso sobre los conocimientos populares...

Retomando los contenidos, otra docente dice:

“Trabajar la ESI desde el placer. Vos nombraste algo de eso. Me gusta porque uno siempre lo ve desde lo negativo, lo patológico y está bien porque es una realidad que tenemos que atender. Pero, uno puede desarrollar de varios espacios: por ejemplo, uno dentro de lo social y psicológico y preguntarse “qué es el sexo”; otro, desde la biología, qué posición se toma sobre la sexualidad...Yo podría abordar desde la Biología con esa pregunta y trabajarlo como un contenido transversal...a veces ven temas relacionados pero los estudian como en “cajoncitos”: esto lo veo acá, esto otro, por acá...**Hay que abrir los cajoncitos para empezar a cruzar**” (doc. 8).



Al referir a “los cajoncitos”, esta docente había hecho alusión a la clasificación como parte de la lógica interna de la Biología: hay que ordenar, clasificar en cajoncitos. La invitación que hace la docente, convoca a la propuesta compartida por otros informantes clave: imaginan que la ESI se tiene que asentar en un diálogo entre disciplinas, “no podría pensarse a la antigua, es decir, con materias que no tienen articulación entre sí” (doc. 5). Un docente varón propone que, para facilitar la integración, hay que apelar a un cambio en la metodología, como, por ejemplo, “trabajar desde un aprendizaje basado en problemas lo que haría que se profundice la integración” (doc. 11).

El diálogo entre docentes impulsaría a que los docentes que “no tenga la ESI, que la empiece a tener en la cabeza y lo piense en el contexto de sus contenidos” (doc. 7). También para socializar lo que se esté haciendo y no se conoce. La misma docente plantea:

“Yo no tengo ni idea lo que piensan otros docentes sobre a ESI, la sexualidad, del género, el feminismo, etc. Tal vez, algunos docentes lo están trabajando y yo no tengo idea. Y estaría bueno que compartan sus experiencias. Puede ser una buena manera para pensar mis contenidos, por ejemplo” (doc. 7).

En el caso del profesorado de Biología universitario, algunas y algunos docentes destacan que la universidad abrió caminos pero tiene que seguir generando acciones más macro porque:

“sabemos que toda la formación que tenemos en la universidad es lo que define a un futuro profesional. Y es un sujeto que se inserta en una sociedad posmoderna...Desaprovechaste un montón de años de formación y de una orientación...” (doc. 9).

En el profesorado de Biología de la jurisdicción provincial, la docencia entrevistada coincide en que:

“La ESI tiene que estar entramada con la formación de los residentes, que la planificación refleje los contenidos de la ESI...Pero, al estar en cuarto año, no se vincula con otras materias a lo largo de la formación. Para mí, debería estar en el Trayecto de la Práctica y el seminario de investigación porque la ESI da fundamentos para el enfoque dentro del aula” (doc. 11). En el mismo sentido, otro docente sostiene que no alcanza con el seminario

de cuarto año, que tendría que estar desde el inicio de la formación” (doc. 13)

Para cerrar, vale traer la última transcripción de una entrevista que muestra las múltiples aristas para construir la transversalidad de la ESI. Al preguntarle: cómo imaginas la ESI en la universidad, respondió:

“¿En la carrera de Biología? Dura...Construir empieza por uno. Si vos tenés una persona que no está dispuesta a deconstruir estereotipos que arrastra, no tenés predisposición; si no tenés predisposición, no tenés nada” (doc. 9).

### **7.2.37 La transversalidad de la ESI: posible hoja de ruta para orientar el hacer**

Llego al final de la tesis en primera persona del singular, recuperando narrativa desde la proposición más personal, que también es política. A sabiendas que lo que cada una está siendo es una amalgama con y desde los procesos y contextos. En la academia en particular, somos en la trama con las palabras de quienes leemos. Somos quienes leemos para ser lo que somos.

Y en ese diálogo, también se inscriben los vínculos que se gestan en las praxis docente, de investigación y extensión que se van a anudando, como ese tallo subterráneo con varias yemas que crecen de forma horizontal extendiendo raíces y brotes como el rizoma de Deleuze y Guattari (1972). Modelo de análisis que se define en el reconocimiento que cualquier elemento puede afectar a otro, gestando nuevas configuraciones no esperadas y, sobre todo, interpretándolas sin seguir líneas de subordinación jerárquica. No se está negando las relaciones de poder que producen jerarquías, subordinaciones, prerrogativas y voces autorizadas. Estoy sosteniendo la necesidad de la construcción de un saber otro que sea polifónico y reconocernos como parte de esas voces.

Esta argumentación anticipa dos cuestiones:

1. Este cierre de la tesis se fue extendiendo sus raíces y brotando a partir de los intercambios con diferentes grupos: el equipo de cátedra del que soy parte, del dictado de cursos de posgrado, de investigación y el diálogo con las directoras (siempre puntuales y disruptivas).

2. Retoma el recaudo epistemológico feminista fundamentado a lo largo de la tesis sobre la construcción colectiva, sexuada y situada del conocimiento científico.

A partir de estas aclaraciones, lo que se presenta es una producción que puede tener nuevos brotes (aciertos, desaciertos, preguntas sin responder y afirmaciones que aún no se emparentaron con algún interrogante, pero están siendo), tener nuevos y diferentes gajos o ser cuestionado en el corto plazo y que perezca, tal vez, hasta desde mi propia mirada. Porque, siguiendo a Sara Ahmed (2017) vivir una vida feminista es convertirlo todo en algo cuestionable.

Plantear un mapa en clave rizomática para orientar acciones con miras a la transversalización de la ESI en los profesados de Biología, es por definición, inacabado y requiere ser pensado en diálogo con el contexto. Esta tesis se enmarca en esa producción con la docencia, con los programas de cátedra y los decires del estudiantado.

No es fácil pensar en propuestas rizomáticas en procesos atravesados por lógicas marcadas por relaciones de poder que producen jerarquías, tiempo y ritmos como la enseñanza en el nivel de formación docente. Pero, como plantea Hugo Zemelman<sup>24</sup>, nuestras praxis se mueven en el permanente juego entre lo posible y lo deseable.

### 7.3 Pensar la ESI en clave de transversalidad

Sobre el término “transversalidad reconocemos mucha producción teórica tanto en la educación argentina como en la europea. Pero también, en la formulación de planes, programas, proyectos escolares, el término pareciera ser una llave mágica que garantiza todo lo que soñamos, pero no podemos materializarlo. La permanente utilización aglutina múltiples diversos sentidos, tanto para la ESI como para otros núcleos pedagógicos. Puede significar que esté en todas las materias, que se dicte en todos los años, convoca a la sumatoria de temas, al diálogo entre disciplinas, etc.

A mi criterio, la transversalidad se define por el posicionamiento epistemológico, que delinea la mirada en clave de complejidad situada gestando rizomas en el cruce entre saberes. Requiere de un diálogo entre posicionamientos epistemológicos, éticos y políticos para potenciar la producción de saberes matizados de diferentes enfoques, disrupciones monstruosas -parafraseando a Haraway- que generen conocimientos-otros sobre la sexualidad, el cuerpo, el deseo, el placer en la formación de docentes de biología. La

---

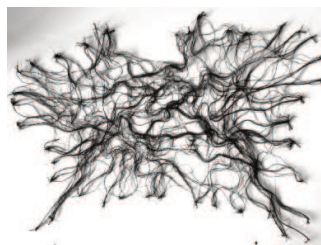
<sup>24</sup> Zemelman, H. (1998) Seminario de formación organizado por CTERA. Buenos Aires.

transversalidad no es punto de llegada ni uno de partida, es una posición que se mueve entre la lucha de sentidos, las resistencias y la creación de nuevos sentidos.

La transversalidad, como el rizoma, es multiplicidad y heterogeneidad, crece en direcciones quebradas, desde líneas de segmentariedad y puntos de fuga, creando siempre algo nuevo e inesperado. Esa productividad de la transversalidad se materializa y a su vez, es parte del plan con gran nivel de abstracción. Es escurridiza, y a su vez, palpable en algunos gajos. No hay recetas para la transversalidad de la ESI en los profesorados de biología. Tenemos algunas coordenadas a modo de yemas rizomáticas, decisión y necesidad de producir nuevos sentidos en la formación docente.

Me gustó mucho esta imagen sobre el concepto de rizoma que plantean Deleuze y Guattari (2004), sobre todo para contrarrestar la linealidad que se observa en la narrativa para transitar la transversalidad.

#### **Ilustración 6 El rizoma**



Fuente: Juan Lucas (2018)

Para pensar la transversalidad, propongo tres portales para abrir la discusión: el epistemológico, lo curricular y lo pedagógico. Probablemente, para quien lea esta pesquisa no resulte una novedad puesto que son coordenadas presentes desde el recorte del objeto de estudio. Decidir el nombre, fue parte de la búsqueda y toma de decisión:

- ✓ Núcleo: lo suelo utilizar en el sentido de Feyerabend que remite a lo que se mantiene incommovible de la ciencia. La transversalidad se asienta sobre la certeza que es necesario y gesta condiciones de posibilidad para lograrlo

- ✓ Puerta de entrada: se suele utilizar en el sistema educativo para describir la irrupción de la ESI en la vida escolar. La transversalidad se piensa como un desplazamiento en las narrativas, un punto de fuga que escapa a la trayectoria esperada a la línea de fuerza o poder, según Deleuze (1985), generando mutaciones.

Según la definición que ofrece la RAE, el “portal” una acepción la define como un espacio “inmediato a la puerta principal de una casa”, que sirve de paso y comunicación; la segunda acepción, alude a “una estructura exterior de un edificio que forma un acceso cubierto a la puerta principal de entrada y está apoyado sobre columnas o pilares”. Por lo tanto, el portal no es un objeto como una puerta, se mueve en la idea de espacio, comunicación, relaciones con otros espacios, y a su vez, está sostenido. Maravillosa definición que invita a pensar la transversalidad rizomáticamente.

### **7.3.1 Sobre el portal epistemológico**

Lo defino como el espacio de la malla de sentido, los discursos y saberes producidos en el contexto de la ciencia moderna, en este caso, de la biología que se gesta en la gran trama del capitalismo globalizado cis heteronormado. Produce ganadores y perdedores desde un juego salvaje donde el capitalismo arma el bolillero, mientras que el patriarcado distribuye los números, siguiendo a Celia Amorós Puentes (2008). Si bien se materializa en identidades sexuadas, también produce sus reglas para la replicación de la exclusión, en realidad, múltiples exclusiones que se intersectan entre sí.

En ese gran juego de poder, es necesario preguntarse cómo la ciencia, como corpus discursivo que produce saberes, reproduce y legitima la injusticia epistémica. Este portal es una -¿necesaria?- invitación a desplegar una genealogía feminista de las teorías y categorías que sostienen -y se sostiene- la educación sexual en el campo de la enseñanza de la Biología.

### **7.3.2 Algunas preguntas posibles para a las propuestas de enseñanza:**

¿Qué características define al sujeto de la enunciación de las teorías que me sostienen?

¿Qué noción de realidad, de objetividad, de verdad, de ciencia y método/s de investigación? ¿Qué implicancias tiene la idea de la universalidad sobre el comportamiento humano cuando se gestan desde miradas parametrizadas? Desde la Biología, ¿cómo se define evidencia empírica y hecho observable en sexualidad?

¿Cómo se llegan a estos resultados? Sobre las personas que investigan: ¿Qué identidades sexo genéricas, raciales, étnicas, ubicación geopolítica predominan entre las figuras destacadas en la producción de corpus empírico? ¿En qué momento histórico se gestaron y qué variaciones tuvieron en la historia de cada concepto (especie, sexo, diferenciación sexual, etc.)? ¿Es posible pensar lo humano únicamente desde los cuerpos de varones cis? ¿Y desde animales con características histológicas y fisiológicas similares?

¿Qué implicancias tienen esas decisiones en las investigaciones ante el reconocimiento de los derechos sexuales, el derecho a la identidad, a la autonomía, el placer, el decidir tener descendencia?

¿Qué categorías teóricas son centrales sobre educación sexual en el posicionamiento de la Biología y de la enseñanza de la Biología en la formación docente? ¿Qué encuentros y desencuentros genera con las categorías teóricas de la ESI?

¿Qué marcadores sociales tienen quienes acceden a la docencia y como estudiantes de cada profesorado? ¿Qué marcadores sociales tienen quienes están en carreras científicas?, resulta inevitable. Reflexionar sobre la subjetividad epistémica implica reconocer los lugares que habitamos en las relaciones de poder. Y qué hacemos con el poder acumulado desde esos marcadores sociales. La contradicción y dinámica de la matriz de desigualdad se manifiesta en la complejización del binomio oprimido-opresor<sup>25</sup>, evidenciando que podemos reconocernos en el lugar de opresión o privilegio en función de sus distintas ubicaciones sociales (Perez, 2021).

### **7.3.3 Sobre el portal curricular**

Este portal se nutre con los argumentos que se desplegaron en distintos capítulos. El currículo es un proyecto político, cultural, identitario que tiene intencionalidades sobre las subjetividades y el perfil de ejercicio profesional. Es un campo de disputa de sentidos y significados que se materializan en diferentes dimensiones de lo curricular: el prescripto (plan de estudio, propuestas de cátedras, libros utilizados), el real, oculto y nulo (aunque quedaron fuera del recorte de esta pesquisa).

#### **7.3.3.1 Algunas preguntas posibles para a las propuestas de enseñanza**

¿Qué características tiene el sujeto docente que permea las propuestas de enseñanza? ¿Desde qué valores éticos (explícitos/no explicitados) se articulan las propuestas? ¿Cómo operan la dicotomía normal-anormal, naturaleza-cultural en las definiciones teóricas y en los posicionamientos de la docencia? ¿Qué dialogo se entabla con el contexto institucional, con los mandatos fundacionales (ratio moderna, campo disciplinar, institución educativa) y los trazos culturales?

---

<sup>25</sup> Se retoma la fórmula clásica reconociendo que es sexista y excluyente de las disidencias sexuales.

### 7.3.3.2 Sobre el portal de la pedagogía

Revisar la pedagogía y su impronta prescriptiva, conductista y bancaria es una tarea ineludible. Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje como praxis sexuadas es una tarea que tendremos que darnos en el marco de la formación docente. A partir de los aportes de las entrevistadas y los entrevistados de ambas instituciones, sobre todo de las personas que dicen que su espacio curricular nada tiene que ver con la sexualidad, se vislumbra una tarea que generará resistencias. Si bien, en los dos profesorados abordados en esta investigación, se reconocen formas que asumen las relaciones jerárquicas y de poder, en la cultura institucional universitaria, la jerarquía es constitutiva de las relaciones humanas y del funcionamiento. En la dinámica universitaria, la pedagogía parece ser un terreno legado a un grupo de materias: las de “formación docente”. Si recuperamos del capítulo 4 que el cómo es parte del qué, la enseñanza de la biología en la formación de la futura docencia, quienes están a cargo de los distintos espacios curriculares disciplinares, también marcan estilos y pautas para definir qué se entiende por enseñanza y didáctica de la biología. Sobre todo, también son parte de la educación sexual que atraviesa la formación de estudiantes del profesorado de biología.

Al indagar sobre este tema en las entrevistas y análisis de programas se rescataron narrativas acerca de actividades pero, no se visualiza en ninguno de los dos corpus empíricos el abordaje de las perspectivas pedagógicas que sostienen las decisiones didácticas. Por eso, se deja a modo de conjetura que, probablemente siga operando una concepción bancaria que replica la relación saber-poder en la vinculación con el conocimiento. Además de ser un problema que amerita ser recuperado desde la pedagogía crítica, es una traza que se va imprimiendo a la formación del profesorado, educación sexual incluida.

En este portal, se reconocen diferencias en el profesorado de biología de nivel superior no universitario. Pareciera que hubiera una preocupación y toma de decisiones sobre la dimensión pedagógica en la enseñanza de los distintos espacios curriculares abordados. Probablemente, diferentes vectores tales como la historia de los institutos, como también el contexto más actual que fuera comentado en el capítulo 6, juegan en esta configuración.

Lo común en ambos profesorados es la dificultad de pensar la relación pedagógica como sexuada. Relaciones entre docentes y docencia-estudiantado que se inscriben en procesos de sexuación que marcan la escena pedagógica desde la invisibilidad del currículo oculto. Y desde ahí, también se instala posturas sobre la educación sexual, la sexualidad y los cuerpos.

### 7.3.3.3 Algunas preguntas posibles para a las propuestas de enseñanza

Las propuestas didácticas: ¿proponen situaciones disruptivas del sexismo como sabiduría aprendida? ¿Cómo visibiliza, invisibiliza, discute con las dicotomías binarias cis heteronormadas que proponen las teorías sustantivas del campo disciplinar? ¿Qué cuerpos entran en el discurso pedagógico y cuáles han sido colocados en el espacio discursivo de la abyección por indeseables a inhabitables? ¿Deja entrada a lo inesperado, emergente, marcas del contexto? ¿Qué se hace con ello?

## 7.4 Aportes a la Caja de Herramientas para cimentar la transversalización de la ESI

Por último, quiero compartir algunos aportes para armar la caja de herramientas explicitada en la Introducción de esta Tesis, con el propósito de pensar mapas para que la ESI construya transversalidad y encarnadura en los profesorados de biología.

Retomando lo expresado anteriormente, la transversalidad de la ESI requiere materializar caminos –nunca definitivos ni acabados- para orientar la acción. Para ello, es necesario reconocer el estado de situación de la propuesta de formación de cada profesorado, tanto en los sentidos epistemológicos como en los curriculares. A continuación, los aglutino según el nivel de abstracción que posibilita o imposibilita el reconocimiento.

### 7.4.1 Marcos susceptibles de ser objetivadas:

- ❖ Androcentrismo en teorías y categorías teóricas (Homo sapiens, reproducción como característica de la especie; ausencia de abordaje de orientación sexual; diferenciación sexual; el hombre en la historia de la ciencia; la legitimación de la pretensión de universalidad del Hombre, entre otras).
- ❖ Cómo se nombra y se ontologizan las subjetividades: uso o no de lenguaje inclusivo.
- ❖ Incorporación de autorías de mujeres y personas trans.
- ❖ Incorporación de plexo normativo de la ESI.

### 7.4.2 Trazos abstractos y complejos:

- ❖ Genealogía de las teorías sustantivas de la Biología de la teoría de la evolución, genética y ecología en clave de relaciones de poder.



- ❖ Preguntarse sobre la asociación entre Biología y los aportes de las ciencias médicas para reconocer qué saberes y parámetros se solidificaron, se legitimaron y se siguen sosteniendo en la conceptualización y el abordaje de la sexualidad.

- ❖ Análisis de los saberes aglutinados en categorías teóricas, sus sentidos y significados en relación a la sexualidad, los cuerpos, la diversidad, el placer y el erotismo.

- ❖ Diálogo o no con las perspectivas de género, de derechos y diversidad sexual.

- ❖ Rupturas, continuidades en la relación sujeto-objeto.

Ambos listados no están cerrados, por el contrario, conlleva la invitación a seguir ampliando trazos para los portales de entrada. En este sentido, retomo los postulados de Donna Haraway, para quien, “debemos buscar la perspectiva desde puntos de vista que nunca conoceremos de antemano, que prometen algo extraordinario, es decir, el poderoso conocimiento para construir mundos menos organizados en torno a ejes de dominación” (Haraway, 1995, p. 329).

Para cerrar este capítulo, retomo la frase de Donna Haraway que me acompaña, a modo de alerta epistemológica, desde el armado del plan de tesis: “al feminismo no le queda otro remedio que entrar en la re escritura de lo científico técnico con la conciencia ácida de entrar en un juego mortal de re/deconstrucción constante del discurso de la (propia) identidad” (1995, p. 28).

## CONCLUSIONES

Llegamos a final de esta tesis, nuevamente, en primera persona porque se enlaza a mi propia historia como mujer cis, docente universitaria y del sistema de formación docente provincial, investigadora, feminista y convencida que la ESI es la herramienta pedagógica para visibilizar que lo personal es político. La ESI viene a instalar en las aulas de la formación docente la denuncia de la descorporización, de la negación de las subjetividades sexuadas. No refiero sólo a los cuerpos del estudiantado, también de los cuerpos sexuados de la docencia, desde y con los cuales, entramos al aula. Si la sexualidad se entrama en las relaciones sociales, la ausencia de ESI, refuerza los dispositivos de control y disciplinamiento legitimando la división sexual del poder (¿y saber?).

En este momento de cierre, la memoria recupera algunas de las preguntas iniciales que gestaron el recorte de investigación: ¿cuáles son los núcleos duros de la biología que operan como resistencia a la ESI y que, a su vez, legitiman la enseñanza de la biología como el espacio curricular privilegiado para su abordaje en el sistema educativo? ¿Qué diálogos se establecen entre la biología y la ESI en la formación docente de biología? Ante tradiciones, mandatos fundacionales, idiosincrasias y tramas curriculares tan distintas entre los profesorados de biología universitario y no universitario, en dichas relaciones, ¿qué se replica, qué se mantiene y en qué difieren?

Preguntas que se fueron transformando en el recorte del problema que direccionó esta tesis: sentidos, significaciones epistemológicas y curriculares sobre la sexualidad y la educación sexual, vacíos, tensiones y regulaciones.

La primera cuestión que quisiera aplicar en este cierre es que el término “vacíos” no sólo fue desacertado, también fue confuso y cargado de prejuicios. Es un término que alude a ausencias que pueden ser registradas. De algún modo, en el momento del proyecto de tesis, fue una forma indirecta de nombrar el currículo oculto que interesaba estudiar a pesar de tener la certeza que, desde el diseño metodológico planteado, era un objetivo imposible. Denominarlo “vacío” trae la ingenua idea de un espacio-tiempo donde hay nada. En lo curricular, puede no abordarse la ESI, pero en ese lugar reconocemos otra cosa: “toda educación es sexual”, dice Graciela Morgade (2011). Por lo tanto, vale esta aclaración como “ajuste” al recorte del objeto.

Al comparar los profesorados de biología desde los planes, programas y las voces de estudiantes y docentes, se reconocen diferencias y similitudes. Si bien, las describo como

características, es necesario no perder de vista que son reconocidas en el marco de dinámicas institucionales, disciplinares y curriculares complejas.

A continuación, algunos de los hallazgos comunes a ambos profesorados.

La ESI no está transversalizada en la formación docente. Si bien se reconocen espacios curriculares que abordan algunos contenidos de ESI, quedan escindidos del resto de la propuesta curricular. Los núcleos epistemológicos de la biología se asientan en nociones asociadas a la naturaleza como lo dado, movilizado por leyes que son universales. Este posicionamiento sigue legitimando significados sobre sexo, diferencia sexual y sexualidad asociados a las diferencias anatómicas, fisiológicas y genéticas. Se consolida, por un lado, con el “discurso” del método científico (no es casual la alusión a la obra de Descartes) que genera corroboraciones a partir de la “evidencia empírica”; por otro, con el discurso del modelo médico hegemónico que tiene una presencia constante en las teorizaciones en biología humana (tanto en la producción de corpus teórico como en la bibliografía). Estas afirmaciones también se reconocen en los antecedentes de esta pesquisa: un importante volumen de las investigaciones empíricas sobre sexualidad en la educación superior se enmarcan en una perspectiva bio-médica asociada a la genitalidad cis heteronormada. La misma perspectiva opera en los libros que se utilizan para abordar biología humana en la formación del profesorado: la mayoría provienen de la medicina. Hay libros de biología, que el mismo profesorado entrevistado cataloga como los “clásicos”, que replican los sentidos atribuidos a las categorías mencionadas.

Otra particularidad compartida entre los profesorados es el reconocimiento de la ESI como derecho que se debe garantizar en el profesorado universitario atendiendo al doble rol del estudiantado: como sujeto de derechos sexuales y como potenciales docentes. Tal como dice la docencia de la muestra, posiblemente convivan diferentes significados sobre la educación sexual y de educación sexual integral. Y por ello, reconocen como tarea necesaria y urgente, la gesta de espacios de intercambio, formación, toma de decisiones curriculares y políticas entre la docencia y el gobierno/equipo de dirección. Esos espacios de diálogo, desde la perspectiva de docentes y estudiantes, posibilitarían darle forma al cómo, dónde y cuándo incluir la ESI en cada profesorado de Biología. En el mismo sentido, las/los/les estudiantes de ambos profesorados reconocen la ausencia de la ESI en la formación y reclaman su inclusión, enarbolando el derecho como estudiantes, como también, en su proyección como docentes. El análisis del corpus empírico construido invita a conjeturar que, las trayectorias educativas del estudiantado del profesorado de Biología, están

marcadas por un enfoque sobre sexualidad asociado a un modelo biologicista. Esta perspectiva permea posicionamientos que, aunque fisurados, siguen teniendo valor de verdad. Si bien se reconoce que el estudiantado consultado denota apropiación de conocimientos, por ejemplo, el reconocimiento de la existencia de normativa sobre derechos sexuales, resulta apremiante trabajar en la apropiación real para el ejercicio pleno de la ciudadanía sexual.

Entre otras similitudes que fueron reconocidas interesa destacar que, al menos en las materias asociadas a la biología de ambos profesorados, no se vislumbra el diálogo con los aportes de los estudios de género, de los provenientes de la sexo-disidencia y del feminismo decolonial. El peso de la determinación biológica, la invisibilización del placer y el erotismo propio de lo humano en la categoría Homo Sapiens (blanco, heterosexual, activo sexualmente que deja descendencia) sigue operando como un ordenador disciplinar y sostén de regulaciones sobre las sexualidades, los cuerpos, los sentires sobre las identidades. Es necesario reconocer que estas regulaciones se robustecen con las estrategias didácticas en la enseñanza de la biología que se pudieron reconocer en los programas de cátedra. ¿La pedagogía crítico feminista ha permeado las praxis docentes? Puede ser pregunta para otra investigación de carácter etnográfico. En esta pesquisa, a partir de los decires de la docencia entrevistada, como informantes de sus praxis, se reconoce que persiste la escisión entre las materias disciplinares, las pedagógicas y prácticas de enseñanza, replicando relaciones de poder en la relación con el conocimiento, como también, la reproducción de estereotipos sexo genéricos. Interesa este dato porque las estrategias de enseñanza son parte de la formación de cierto perfil profesional en la formación docente.

Algunas de las diferencias entre ambos profesorados se relacionan con lo curricular y la formación docente en ESI. En la malla curricular del profesorado de Biología del nivel superior no universitario, la ESI está planteada explícitamente en el documento del plan de estudio como “transversal” y tiene un espacio curricular obligatorio. Igualmente, esa decisión política no se traduce plenamente en los programas de cátedra analizados, a pesar que la docencia entrevistada manifestó tener formación en ESI y expresar que abordan algunos temas en sus espacios curriculares. En el caso del profesorado de Biología universitario, el plan de estudio vigente y la dinámica institucional, parecieran operar como barreras para la transversalidad de la ESI. En el plan actual tiene escaso peso la Biología humana porque, como decía un docente, la formación se asienta en una mirada global de la

vida. Tal vez, esa impronta se asocia a que el profesorado está ligado a la licenciatura en Biodiversidad o a una decisión política respecto del perfil. A partir de las narrativas de la docencia, se observa una dinámica institucional compartimentalizada en espacios curriculares a cargo de profesionales con formaciones especializadas, que si bien aporta densidad en el abordaje disciplinar, no existe articulación vertical y horizontal en el currículo prescripto y pareciera que aún menos en el real. Si a esto le adicionamos el componente de la escasa formación en ESI entre las docentes y los docentes de la muestra, lleva a suponer mayores dificultades para una agenda transversal.

En este sentido, uno de los aportes que se realiza desde esta tesis es la síntesis de afirmaciones de la docencia al momento de imaginar la ESI en ambos profesorados. Se denominó “agenda sentida para la transversalización de la ESI” porque incluye componentes epistemológicos, éticos y pedagógicos producidos por la docencia como coordinadas necesarias para la acción.

Lo que denominé “tensiones” en el recorte del objeto de estudio, lo cambiaría por una expresión que se gesta a partir de la intervención de una docente: “las “preguntas cimbronazos”. Aquellos interrogantes y o afirmaciones que “mueven el piso”, que ponen en clave de pregunta categorías teóricas que parecían indiscutibles para la Biología humana. Lo que importa es la significación del “cimbronazo”, moviliza, invita a revisitar los supuestos y a ponerlos en diálogo con otras disciplinas. Una expresión mundana para materializar la frase de Donna Haraway cuando afirma que hay que “entrar en la re escritura de lo científico técnico con la conciencia ácida de entrar en un juego mortal de re/deconstrucción constante del discurso de la (propia) identidad” (1995, p. 28). Tal vez, podría ser una línea a futuro: ampliar colectivamente el listado de preguntas cimbronazos.

Como corolario de lo que se está planteando, la categoría de “mochilas esieras” que se acuñó para referenciar a posicionamientos, decires, sentires, mitos, conocimientos, vivencias, preguntas sobre la sexualidad que el estudiantado trae consigo a la formación docente. Esas mochilas, decimos, se van tejiendo a lo largo de trayectorias educativas y de las experiencias vitales del estudiantado encuestado que sobrepasa la escuela. Esas mochilas se nutren de vivencias en todas las instituciones que transita cada estudiante (familia, medios masivos, iglesias, pares, etc.). En el capítulo 5 dimos cuenta de la necesidad de reconocer las configuraciones que asumen esas mochilas de formación para poder plantear estrategias de enseñanza y tomar decisiones institucionales. En el capítulo 7 se avizoró que también hay que pensar idéntica indagación para la docencia que interactúa en ese contexto.

Lejos de una postura “extractivista”, la propuesta de conocer las mochilas esieras alude a poner en palabras historias de educación sexual que dejan huellas, se tornan regulaciones sexuadas invisibles que se traducen en sentires, saberes y fronteras. Tal como dice la docencia que conformó la muestra de esta investigación, posiblemente convivan diferentes significados sobre la educación sexual. Por lo tanto, gestar espacios de intercambio, formación y toma de decisiones curriculares y políticas entre la docencia, el estudiantado y la gestión de cada institución, parece una tarea necesaria y urgente. Posiblemente, esos espacios de diálogo favorezcan encontrar formas sobre el cómo, dónde y cuándo incluir la ESI y construir transversalidad en cada profesorado de Biología.

Por último, interesa recuperar un trazo de época que fue permeando la investigación. El contexto social, mediático, generacional que desde el 2015 en adelante (NUM, 8M, proceso de discusión para llegar a la ley de IVE, la ESI como derecho humano, las pibas y jóvenes que se autoperceben identidades disidentes) que llevó a las discusiones intergeneracionales al interior de las familias. En las entrevistas quedó de manifiesto el derrame de la ESI en los posicionamientos de la docencia a partir de la interpelación de las jóvenes generaciones que habitan sus familias, impulsando movimientos para leer en clave política lo personal. Es el tiempo para la transversalidad de la ESI en los profesorados de Biología de la universidad y de los institutos de formación docente. Como dijo un grupo de docentes: necesitamos la decisión política para hacerlo.

A partir del corpus empírico, se reconocieron desafíos que operan como recaudos para estar en atención (epistémica) flotante, parafraseando a Guber (2004).

En el caso del profesorado de Biología universitario, es necesario pensar la transversalidad de la ESI en las prácticas de formación en investigación y extensión. Si bien no fue parte de la pesquisa, las docentes y los docentes que participaron de la muestra, aportaron al respecto.

Un gran desafío es visitar la pedagogía y la didáctica en clave de ESI. Reconocer, en palabras de Sedwig (1990), cómo sigue funcionando la pedagogía del closet en la formación docente, sea de Biología o cualquier otra carrera. Esa pedagogía que tiene como gran régimen el sexismo patriarcal cis heteronormado, clasista, racializado, normalizador de los cuerpos sexuados, de los sentires y las vivencias. Necesitamos visibilizar cómo se materializa lo que Segatto (2018) llama “pedagogía de la crueldad”, esta naturalización de la violencia como parte del paisaje cotidiano. Y cómo, según Guacira Lopes Louro (2014), seguimos sosteniendo una pedagogía del odio ante las múltiples formas de ser-estar o estar-

siendo en el mundo. Desde ahí necesitamos construir una pedagogía crítico-feminista que, como plantea bell hooks “Más allá del campo del pensamiento crítico es igualmente crucial que aprendamos a entrar en el aula enteras, y no como espíritus “descorporizados” (2018, p. 7). Que haya un lugar para la pasión en el aula. Que el Eros y lo erótico no tengan necesidad de ser negados para que el aprendizaje ocurra. Uno de los principios centrales de la pedagogía crítico-feminista ha sido la insistencia en no reforzar la mente-cuerpo, esa división dicotómica que todavía sigue operando con una fuerza inusitada. O sea, un agenciamiento que sigue regulando, no sólo la vida institucional, sino también la relación con el vínculo con el conocimiento, con lo epistémico.

Otro desafío para estar en atención (epistemológica) flotante remite a que la ESI curricularizada siga siendo una provocación y que genere incomodidad (Morgade, 2016). Una incomodidad soportable, porque cuando generamos algo del orden de lo insoportable se obtura el diálogo y puede reeditar malestares. Necesitamos ir regulando esas incomodidades que vamos inaugurando a través de la ESI, e invitar a sospechar de las comodidades para que no se vuelva instituido y pierda la potencialidad constructora de política sexual otra.

La agenda sentida, las mochilas esieras y las sugerencias para la transversalización de la ESI en los profesorados de biología constituyen parte de la Caja de Herramientas que fui armando junto a las distintas voces y lecturas de documentos curriculares. Caja de herramientas para que los equipos docentes, el estudiantado y la gestión de los profesorados de Biología puedan encontrarse sin ser colonizados desde el saber otro. No es sólo un contenido, es un continente de la producción de sentidos y significados, como también, un recaudo metodológico. Es tiempo que vuele. Y que se transforme en el intercambio con otras voces.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ahmed, S. (2017). *Vivir una vida feminista*. Barcelona: Bellaterra.
- Alberts, B. et al. (2004). *La célula*. Barcelona: Ediciones Omega.
- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- Alliaud, A y Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 1 N°1 pp 125-134.
- Andreu Avela, J. (2001). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Recuperado de <https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25794w/Las%20tecnicas%20de%20 analisis .pdf>
- Appel, M. (2008). *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- Argiroffo, B. y Scalona, E. (comp.). (2016). *Educación sexual integral y enseñanza de las ciencias sociales. Enfoques, sujetos y objetos para su abordaje en la escuela secundaria*. Rosario: COAD. AMSAFE.
- Bach, A. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: UNSAM.
- Báez y Pérez de Tudela, J. (2009). *Investigación cualitativa*. Madrid: ESIC.
- Baez, J., Malizia, A. y Melo, M. (2017). *Generizando la lengua y la literatura desde la cotidianidad del aula*. Rosario: Homo Sapiens.
- Bartra. (2010). *Acerca de la investigacion y la metodología feminista*. En Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M (Coord) (2010). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM.
- De Beauvoir, S. (2007). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Debolsillo.
- Becker, H. (2016). *Mozart, el asesinato y los límites del sentido común. Cómo construir teoría a partir de casos*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia*. Chile: El Roure.
- Bidaseca, K. (2018). *La revolución será feminista o no será. La piel del arte feminista descolonial*. Buenos Aires: Prometeo.
- Blazquez Graf, N., Flores Palacios, F. y Ríos Everardo, M (Coord) (2012). *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*. México: UNAM.



Bell hook, Britzman, D. y Flores, V. (2018). *Pedagogías transgresoras*. Sauce Viejo: Bocavulvaria.

Boix, O y Welschinger N (2018). ¿Un pase de magia? Ejercicios de reflexividad a través de dos procesos de análisis etnográficos, en Marradi, A.; Archenti, n. y Piovani, J. I. (2018), *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé.

Britzman, D. (2018). ¿Qué es esa cosa llamada amor? En Britzman, D., Flores, V. y Hooks, B. (2018). *Pedagogías transgresoras*. Santa Fe: Bocavulvaria.

Britzman, D. (2001). *Curiosidad, sexualidad y currículum*. En Lopez Louro, G. (comp.): *O corpo educado*. Belo Horizonte:Ed. Autêntica

Butler, J. (2001). *Mecanismos psíquicos del poder*. Madrid: Cátedra.

Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan*. Buenos Aires: Paidós.

Butler, J. (2007). *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.

Caballero González, J. (2000). Análisis del perfil del egresado de la carrera de Medicina en la Universidad Médica Cubana. *Educación Médica Superior*, 14(1), 10-16. Recuperado de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412000000100002&lng=es&tlng=en](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000100002&lng=es&tlng=en)

Cabral, M. (comp.) (2009). *Interdicciones*. Anarrés Editorial. Disponible en <https://brujulaintersexual.files.wordpress.com/2016/07/interdicciones2.pdf>

Calvino, I. (1999). *Las ciudades invisibles*. Millenium. Madrid.

Casullo, N. (1999). La autorreflexión sobre la Modernidad, en Casullo, N. (1999). *Itinerarios de la modernidad*. Buenos Aires: Eudeba.

Cea D'Ancona, A. (1999). *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid: Ed. Síntesis.

Cerletti, A (2008) *Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires: Del Estante.

Connel, R. (2006). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.

Corbetta, P. (2009). *Metodología y técnicas de investigación social*. Madrid: Mc Graw Hill.

Curiel, O. (2013). *La nación heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación*. Colombia: Impresol

Curtis, Helena. (2008). *Biología*. Buenos Aires: Edit. Panamericana.

Da Cunha, M. (2015). El currículum como Speculum. En Bach, A. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Da Silva, T. (1999). *Identidade e diferença*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Da Silva, Tomaz T. (2001). *Espacios de identidad*. Belo Horizonte: Editorial Autentica.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Beauvoir, S. (2007). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Debolsillo.
- De Lauretis, T. (1989). *La tecnología del género*. Tomado de *Technologies of Gender. Essays on Theory, Film and Fiction*, London, Macmillan Press, 1989, págs. 1-30. Disponible en [http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana\\_raggi/wp-content/uploads/2013/12/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf](http://blogs.fad.unam.mx/asignatura/adriana_raggi/wp-content/uploads/2013/12/teconologias-del-genero-teresa-de-lauretis.pdf)
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y equizofrenia*. Barcelona: Pretextos.
- Díaz, G.; Morgade, G.; Román, C. (2011). Currículo, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares. *Revista de educación en Biología*, V. 14, n. 2, p. 30-35,
- Di Franco, N; Di Franco, G. y Siderac, S. (2019). El currículum universitario como proyecto político para una mayor justicia entre saberes. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*. V.16. año 16. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/an1601>
- Elizalde, S., Felitti, K. y Queirolo, G. (2009). *Género y sexualidades en las tramas del saber. Revisiones y propuestas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Esquivel, J. (2013). *Cuestión de educación - sexual: pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Fainsod, P (2016) *Educación para la salud y género. Escenas del currículum en acción*, Homo Sapiens, Rosario.
- Faur, E. (2007). "La educación en sexualidad". *El Monitor de la Educación*. N° 11, 5°, pp. 26-29. Disponible en: [www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm](http://www.me.gov.ar/monitor/nro11/dossier1.htm)
- Fausto Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados*. Barcelona: Melusina.
- Fernandez, A. (coord.), (2001). *Las mujeres en la enseñanza de las ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Educación.
- Figueredo, A., Silva, A. y Teixeira, A. (2017). Um diálogo decolonial na colonial cidade de Cachoeira/BA. *Entrevista a Ochy Curiel*. Vol. 03. N. 04. Oct-dez. 2017. Disponible en <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>
- Figueredo, A. (2018). *Epistemologias insubmissas*. Fórum Social Mundial do ano 2018.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fricker, M. (2017). *Injusticias epistémicas. El poder y la ética del conocimiento*. Barcelona: Herder
- Foucault, M. (1991). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2006). *Historia de la Sexualidad I, II y III*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (1980) *Microfísica del poder, La Piqueta, Mad*
- Foucault, M. (1984). *Historia de la locura*. Versión digital <http://biblioteca.d2g.com>
- Foucault, M. (1991) *La arqueología del saber*, Siglo XXI, México.
- Foucault, M. (s/f) *Historia de la locura en la época clásica. 2da parte*. Versión digital <http://biblioteca.d2g.com>
- Fox Keller, E. (2000). *Lenguaje y Vida; Metáforas de la Biología en el Siglo XX*. Buenos Aires: Manantial.
- Gamba, S. y Diz, T. (coord.). (2021). *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos*. Ed. Biblos. Buenos Aires.
- González del Cerro, C. y Busca, M. (2017). *Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario: Homo Sapiens.
- Gregorio, C. y Franzé Mudano, A. (2006). “Una mirada desde la antropología social: diferenciaciones de género y mediaciones culturales en los procesos educativos”, en Rodríguez Martínez, C. (comp). (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Akal. Madrid.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. (1997). *Del curriculum prescripto al curriculum enseñado. Una mirada a los cuadernos de clase*. Buenos Aires: Aique.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Harding, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- Jackson, P. (1994). *Prácticas de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jiménez Becerra, A. y Torres Carrillo, A. (comp.). (2006). *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica.

Junqueira, R. (2014). A pedagogia do armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar brasileiro. *Annual Review of Critical Psychology*. V 11, 2014. p. 189-204.

Kohen, M. y Meinardi, E. (2016). Las situaciones escolares en escena. Aportes a la formación docente en educación sexual integral *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, Núm. 71, pp. 1047-1072.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México. FCE.

Laqueur (1994) Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Feminismos.

Lopes Louro, G. (2001). *O corpo estranho. Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autentica.

Lopes Louro, G. (2014). *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Brasil: Editora Vozes.

Lopes Souza, M. e Moreira Cruz, L. (2017). *Pedagogização do gênero e da sexualidade na formação inicial em Lopes Souza, M. e Anderson Ferrari, K. (2017). Tecer e entretecer a vida. Sexualidades, gênero e diferenças na formação docente*. Belo Horizonte: UEMG Editora.

Lorde, A. (2019). *Entre nosotras. Una antología*. Madrid: Visor.

Maceiro Ochoa, L. (2008). *El sueño y práctica de sí. Pedagogía feminista. Una propuesta*. México: El Colegio.

Maffía, D. (2020). Epistemología feminista: la subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la mujer*, V.12 (12). Disponible en: [http://cem-ucv.org.ve/?page\\_id=22](http://cem-ucv.org.ve/?page_id=22)

Maffía, D. (2012). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género Universidad de Buenos Aires.

Makinistian, A. (2004). *Desarrollo histórico de las ideas y teorías evolucionistas*. Zaragoza: El Aleph.

Marín, Y. A. O. (2017). Reflexiones epistemológicas necesarias para pensar la formación del profesor de biología sobre cuestiones de género. *Bio-grafía*, 383-390.

<http://www.terras.edu.ar/biblioteca/33/33MARTIN-Orlando-MADRID-EncarnacionPrimea-parteCAP1-puntos-3-4.pdf>

Marradi, A; Archenti, N y Piovani, J.I. (2018). *Manual de metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Mattio, E. (2014). Educación sexual y ética de la singularidad: algunos desafíos y perplejidades. Cuadernos de Educación. Año XII – N° 12 – noviembre 2014. CIFYH - Universidad Nacional de Córdoba.

Meinardi, E. (Comp.), Mateu, M. (Comp.). (2010). Ideas para el aula. Buenos Aires: CCCeducando. Recuperado de [http://hdl.handle.net/20.500.12110/libro\\_n0003\\_Meinardi](http://hdl.handle.net/20.500.12110/libro_n0003_Meinardi)

Morgade, G. (1987). Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina (1870-1930). Buenos Aires: Miño y Dávila

Morgade, G. (2006). Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades Educativas. N°184.

Morgade, G. (2008). Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia. Buenos Aires: Paidós.

Morgade, G. (2011). Toda educación es sexual. Buenos Aires: La Crujía ediciones.

Morgade, G. (2016). Educación Sexual Integral con Perspectiva de Género. La Lupa de la ESI en el Aula. Rosario: Homo Sapiens.

Morgade, G. (2018). Las Universidades Públicas como territorios del patriarcado. Política Universitaria. La universidad hoy, a 100 años de la Reforma. Vol 1, 5, Especial mayo Disponible en: <https://conadu.org.ar/wpcontent/uploads/5-ESPECIAL-WEB.pdf>

Ortega Arjonilla, E., Romero Bachiller, C. e Ibañez Martín, R. (2014). Discurso activista y estatus médico de lo trans; hacia una reconfiguración de cuidado y diagnósticos. En Perez Sedeño, E. (2014). Cartografías del cuerpo. Madrid: Feminismos.

Padua, J. (1979). Técnicas de Investigación aplicadas a las Ciencias Sociales. México: FCE.

Pagura, F. (2018).

Pagura, F. (2020). Trazos para esbozar la inclusión de la educación sexual integral en los profesorados de biología. Recuperando las voces del estudiantado. Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo Entre As Ciências, 9(1), 117-142. <https://doi.org/10.22481/rbba.v9i1.6958>

Pagura, F. y Santos Duarte, A. (2022). La educación sexual integral en el profesorado universitario de biología, en Meziat, D., Bengoechea, L. Lorenzo, G. e Idoyaga, I. (edit). Enseñanza de las ciencias. Alcalá de Henares. Edit. Universidad de Alcalá y Unesco (en prensa).

Pagura, F., Rodríguez, S. y Facciolli, M. (2017). Enseñar desde los márgenes: las optativas como cuarto propio de la perspectiva de género en la Universidad, En: XII

Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres Y VIII Congreso Iberoamericano de Estudios de Género, Mesa 69. Universidad de Buenos Aires, julio 2017.

Pagura, M., y Logiodice, L. (2021). Reflexiones desde la pedagogía feminista. Sorteando la ceguera de género en las Ciencias Económicas. *Ciencias Económicas*, 1, 113-125. <https://doi.org/10.14409/rce.v1i0.9945>

Pateman, C. (2018). *El desorden de las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo.

Piñeiro, C. (2022). *El tiempo de las moscas*. Buenos Aires: Alfaguara.

Piovani, J. y Muñoz Terra, L. (coord). (2018) *¿Condenados a la reflexividad? Apuntes para repensar el proceso de investigación social*. Buenos Aires: CLACSO/BIBLOS.

Prado, S. (2013). *Menino Brinca De Boneca? Investigando As Representações De Futuros/As Professores/As De Ciências E Biologia Sobre As Relações Entre Os Gêneros*. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis.

Preciado, B. (2008). *Testo Yonqui. Sexo, drogas y biopolítica*. Buenos Aires: Paidós.

Preciado, B. P. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Barcelona: Anagrama.

Pro, E. (2014). *Anatomía clínica*. Buenos Aires: Edit. Panamericana.

Promoción de la salud sexual. Recomendaciones para la acción. (2000). Actas de una Reunión de Consulta convocada por Organización Panamericana de la Salud (OPS), Organización Mundial de la Salud (OMS), En colaboración con la Asociación Mundial de Sexología (WAS). Guatemala. Disponible en: <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51672>

Rich, A. (1999). La heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En Navarro, M. y Stimpson, C. (Comp.). *Sexualidad, género y roles sexuales*. México: Fondo de Cultura Económica.

Rubin, Gayle. (2003). El tráfico de mujeres: notas sobre la “economía política del sexo”. En Lamas, Marta (Comp.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG-UNAM.

Rocha, M. (2020). Historia de las mujeres y género en el nivel universitario. Acerca del Profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. *Praxis educativa*, Vol. 24, N° 1 enero – abril 2020. pp. 1–15. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240106>

Rodriguez, C. (comp.) (2006). *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal.

Rosenberg, C. (2021). *Biología, géneros y formación docente: intersecciones en exploración desde la educación sexual integral*. Tesis presentada para la obtención del grado de Especialista en Pedagogía de la Formación. Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.2142/te.2142.pdf>

Sabsay, L. (2011). *Fronteras sexuales. Espacio urbano, cuerpos y ciudadanía*. Buenos Aires: Paidós.

Sacristán, G. (1998). *El curriculum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.

Sautú, R. (2003). *Todo es teoría*. Buenos Aires: Lumiere.

Sautú, R. (2005). *Manual de metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

Sedgwick, E. (1990).

Sedgwick, E. (2007). *A epistemologia do armário*. *Cadernos pagu* (28), janeiro-junho. UFSC

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Siderac, S. (2018). *Educación sexual y género en la Formación de Profesorxs de Inglés de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam*. *Revista de Educación*. N°15. Disponible en [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/3279](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3279)

Solari, A. (2004). *Genética Humana. Fundamentos y aplicaciones en medicina*. Buenos Aires: Edit. Panamericana.

Sousa Santo, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce Editorial. Disponible en: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf)

Souza Santos, B. (2000). *Una epistemología del sur*. Argentina: Siglo XXI.

Spivak, G. (1998). *¿Puede hablar el sujeto subalterno?* Columbia University.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. México: Morata.

Sterli, F. (2022). "Ensayo sobre época y psicoanálisis". Escrito presentado en el concurso Ensayos impulsado por la cátedra "Teoría psicoanalítica escuela francesa" del 3er año de la Lic. en Psicología UADER.

Terigi, F. (1999). *Curriculum*. Buenos Aires: Editorial Santillana.

Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. VIII Foro de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Torrado, S. (2006). Familia y diferenciación social. Cuestiones de método. Buenos Aires: Eudeba.

Torres Santome, J. (2005). El currículum oculto. Madrid: Morata.

Torres, G. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura queer. Bagoas. N. 07, p. 63-79.

Torres, G. (2010). Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral. En Archivos de Ciencias de la Educación, 4(4), (pp.1-14). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

UNESCO (2017). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en evidencia; orientaciones 2017. Edición revisada. N° 164. Disponible en: <https://es.unesco.org/themes/educacion-salud-y-bienestar>

Valles, M. (1997). Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.

Varetto, C. y Toppi, H. (2021). Aspectos fundamentales para el desarrollo de un proyecto de investigación en ciencias sociales. En Caminotti, M y Toppi, H. (2021). Metodología de la investigación: caja de herramientas. Buenos Aires: Eudeba.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

Vela Peón, F. (2001). Un acto metodológico básico en la investigación social: la entrevista cualitativa. En Tarrés, M. (2001). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en investigación en las ciencias sociales. FLACSO. México

Wainerman, C.; Di Virgilio, M. y Chami, B. (2012). La escuela y la educación sexual. Buenos Aires: Manantial.

Weeks, J. (2011). Lenguajes de la sexualidad. Buenos Aires: Ediciones Nueva visión.

Yannoulas, S. (1996). Educar: ¿Una profesión de mujeres? Buenos Aires: Kapelusz.

Yannoulas, S. (2005). Ilusiones de Igualdad: las Universitarias Ayer y Hoy. Clío & Asociados. La Historia Enseñada. 1(3), 88-94. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i3.1527>

Zattara, S. (2018). Formación ética y ciudadana con justicia de género e igualdad social. Rosario: Homo Sapiens.

### **Antecedentes**



Altmann, H. (2013). Diversidade sexual e educação: desafios para uma formação docente. *Revista Latinoamericana*, (N°13), p. 69-82. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293325757003>

Amayuela-Mora, G.; Ubillus-Saltos, S.; Colunga-Santos, S. (2019). Educación sexual: reto actual de todos los educadores. *Luz*, Vol. 18 (N° 3), p. 43-58. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=589163662004>

Bastidas Sánchez, B.; Chávez, M.; Orozco Chamorro, C.; Merchán Galvis, A. (2010). Conocimientos y prácticas de métodos anticonceptivos en una población universitaria en el año 2010. Un estudio descriptivo. *Revista Facultad Ciencias de la Salud*. Vol. 16, (N° 2).

Bermudez, G. M., y Occelli, M. (2020). Enfoques para la enseñanza de la Biología: una mirada para los contenidos. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, Vol.39, 135–148. <https://doi.org/10.7203/DCES.39.16854>

Biscay, D. (2021). Las Violencias De Género en La Universidad Y El Protocolo De Intervención De La Unlpam. La Aljaba, Segunda Epoca. *Revista de Estudios de La Mujer*, Vol.25(N°1), 141–161.

Brêtas, J. R. et al. (2015). Corpo, gênero e sexualidade: práticas de extensão universitária. *Rev. Ciênc. Ext.* Vol.11, (N°1), p.100-115.

Boccardi, F. (2016). Erotismo Y Placer Sexual. Un Recorrido Por La Memoria Discursiva De La Educación Sexual Integral. *Cuadernos de Educación*, Vol.14 (N°14), 1–12.

Cano Reyes, J. y González Guerrero, L.; Ladrón de Guevara Gainza, C.; Infante, N. y Llaugert, J. (2012). Conducta sexual en féminas estudiantes de segundo y tercer años de Medicina. *Medisan*, Vol.16 (N°6), p. 96.

Carrillo Meráz, R., & Carranza Guevara, N. B. (2019). Bajo la sombra del anonimato. Del muro de la denuncia al acoso y hostigamiento sexual en las IES. *Cotidiano - Revista de La Realidad Mexicana*, Vol34(N°216), 27–38.

Castillo-Guzmán, E. y Loango, A. (2019). Dominación cruzada: racismos y violencias de género en la educación superior colombiana. *Nómadas*. (N°51), p. 257-265. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105163363016>

Cryan, G. y Cimas, M. (2018). Acceso a información vinculada a sexualidad a través del ámbito educativo y las TIC. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, Vol.29 (N° 57), p.256-271. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14560144010>

Da Silva Leite, I.; Saraiva Menezes, J.; Vieira Rebouças, G.; Silva de Sousa, J.; Liniane de Cássia, S. (2020). Gênero, trajetórias sociais e interseccionalidades: debates políticos contemporâneos tecidos na realidade brasileira. *Revista de Políticas Públicas*, Vol.24, p. 348-367. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321165167020>

Díaz Camarena, A. (2020). Los nuevos contenidos oficiales de educación sexual en México: la laicidad en la mira. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, Vol.11 (N° 21), p. 1-16. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553466654019>

Díaz Cárdenas, S.; González Martínez, K. y Ramos Martínez, K. (2010). Historia de Embarazos en Estudiantes de Programas de Salud en una Universidad Pública del Caribe Colombiano. *Revista clínica medicina familiar*, Vol. 3 (N°3), p. 163-169.

Di Franco, N., Ferreyra, N., y Di Franco, M. (2016). Prácticas educativas en matemática desde perspectivas sociopolíticas. La ESI y los DDHH como ambientes de aprendizaje y como escenarios de investigación. *Praxis Educativa*, Vol.20 (N°2), 41–54. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2016-200205>

Di Franco, N., Di Franco, G., & Siderac, S. (2019). El currículum universitario como proyecto político para una mayor justicia entre saberes. *Anuario de La Facultad de Ciencias Humanas*. Vol 16(N°16), 1–19. <https://doi.org/10.19137/an1601>

Dinamarca-Noack, C. y Trujillo-Cristoffanini, M. (2021). Educación superior chilena y violencia de género: demandas desde los feminismos universitarios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Vol.19 (N°2), p.191-212. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77369238009>

Escobar Potes, M; Franco Peláez, Z y Duque Escobar, J. (2011). El autocuidado: un compromiso de la formación integral en educación superior. *Hacia la Promoción de la Salud*, Vol. 16, (N° 2), p. 132 – 146.

Fernández Rotaache, P.; Jaureguizar Alboniga-Mayor, J. y Idoiaga Mondragon, N. (2021). Representaciones sobre sexismo en Educación Superior y Formación Profesional. *Educación XX1*, Vol. 24 (N° 2), p. 421-440. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70666930017>

Figuroa Perea, J. y Rodríguez Martínez, Y. (2021) Elementos de la reconstrucción de algunas normas sobre la sexualidad y la reproducción. Book Editor(s): Roberto Blancarte. Published by: El Colegio de Mexico. Stable URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv6jmxv0.7>

Flores Bernal, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación y Educadores*, Vol. 22 (N° 3), p. 343-358. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83464752001>

Flores Bernal, R. (2019). Políticas de educación superior sobre acoso sexual en Chile. *Educación y Educadores*, Vol.22 (N°3), p. 343-358. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83464752001>

Flores-Acosta, M. y Cruz-Martínez, M. (2020). Consideraciones sobre el deseo y la transferencia en la educación. *Tesis Psicológica*, Vol.15 (N° 2), p.1-16. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139069262008>

Fontoura, A. (2018). José De Albuquerque, O Esquecível: Método Histórico E O Pioneirismo Na Educação Sexual No Brasil. *Revista HISTEDBR On-Line*, Vol.18 (N° 3), 671–697. <https://doi.org/10.20396/rho.v18i3.8652134>

Fregoso Centeno, A. (2020). Encuentros y divergencias en educación sexual. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, Vol. 11 (N° 21), p.1-3. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553466654001>

Freitas, M. de, Melo, S. de, Zilli, A. y Miranda, A. de. (2017). Curso De Formação De Professores (As) Por Meio Do Programa Educação Sexual Em Debate Na Rádio Udesc Fm 100.1 Florianópolis: Algumas Reflexões Sobre Os Caminhos Percorridos. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, Vol.12(N°2), 1130–1141. <https://doi.org/10.21723/riace.v12.n2.8651>

Godoy, E. (2021). Educación Sexual Integral en Argentina y performatividad: un abordaje filosófico feminista. *Revista Educação & Formação*, Vol. 6 (N° 2), p. 1-23. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=585866867012>

Gómez-Camargo, D.; Ochoa-Díaz, M.; Canchila-Barrios, C.; Ramos-Clason, E.; Salgado-Madrid, G. y Malambo-García, D. (2014). Salud sexual y reproductiva en estudiantes universitarios de una institución de educación superior en Colombia. *Rev. Salud pública*. Vol. 16 (N°5), p. 660-672.

Góngora Soberanes, J. y Alonso González, C. (2017). Presentación "Género y educación superior". *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, Vol. 28 (N° 74). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34056723001>

González Escobar, S.; González Arratia López Fuentes, N.; Ruiz Martínez, A. (2017). Significado psicológico de “sexo” y “sexualidad” en hombres y mujeres de

diferentes niveles educativos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, Vol.22 (N° 3), p.333-341. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29255775007>

Graupe, M. y Grossi, M. (2014). Desafios no processo de implementação do curso gênero e diversidade na escola (gde) no estado de Santa Catarina. *Unisul*, Vol.8, (N°13), p. 104 - 125,

da Silva, M. (2011). Uma entre a diversidade e a disciplina: uma análise do programa escola integrada. *Childhood & Philosophy*, Vol.7, (N°. 14), p. 341-361.

Grossi, P. y Rea, C. (organizadoras). (2020). *Teoria feminista e produção de conhecimento situado: ciências humanas, biológicas, exatas e engenharias*. 1. ed. Florianópolis (SC). Tribo da Ilha; Salvador (BA) [recurso eletrônico on-line]

Hidalgo, C. (2017). La educación sexual: un desafío para la educación católica. *Educación y Educadores*, Vol. 20 (N° 3), p. 343-363. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83456027001>

Intra, M.; Roales-Nieto, J. y Moreno San Pedro, E. (2011). Cambio en las conductas de riesgo y salud en estudiantes universitarios argentinos a lo largo del periodo educativo. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Vol. 11, (N° 1), p. 139-147.

Lazzarini de Castro, E.; Alencar de Caldas, T.; Moreno Morcillo, A.; Monteiro de Aguiar

Leitão Nunes Rocha, L.; Veras Sales, C.; Ferreira, M. (2020). Mulheres em movimento: participação política, feminismo e resistência nos espaços públicos. *Revista de Políticas Públicas*, Vol.24, p. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321165167026>

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>

Lopez Souza, M. e Anderson Ferrari, K. (org.). (2017). *Tecer e entretecer a vida. Sexualidades, gênero e diferenças na formação docente*. UEMG. Belo Horizonte.

Mattio, E. (2014). *Educación Sexual y Ética De La Singularidad: Algunos Desafíos Y Perplejidades*. Cuadernos de Educación, Vol. 12 (N°12), 1–12.

Mardones Leiva, K.; Apablaza Santis, M.; Vaccari Jiménez, P. (2020). Discursividades binarias en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 46 (N° 1), p. 399-411. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173565056023>

Martins Fernandes, F. y de Santana Torres, I. (2017). Se sofrer lgbtfobia na universidade, denuncie! O queer punitivista no contexto de precarização do trabalho. *Revista Diversidade e Educação*, Vol. 5, (Nº. 2), p. 40-60, Jul./Dez. 2017.

Martínez Olvera, A.; Tuñón Pablos, E.; Evangelista García, A. (2020). Mujeres indígenas con educación superior ante las normas hegemónicas de género. *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, Vol.6, p. (.). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=569562657006>

Martínez-Lozano, C. (2019). Las instituciones de educación superior y el mandato de masculinidad. *Nómadas*, (Nº 51), p.117-133. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105163363008>

Méndez-Tapia, M. (2017). Reflexiones Críticas sobre Homofobia, Educación y Diversidad Sexual. *Educação & Realidade*, Vol. 42 (Nº 2), p. 673-686. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317251071014>

Mingo, A., & Moreno, H. (2017). Sexismo en la universidad. *Estudios Sociológicos*, Vol.35(Nº 105), 571–595. <https://doi.org/10.24201/es.2017v35n105.1434>

Montaña, A. (2014). Los movimientos sociales locales en los procesos contemporáneos de democratización política. El caso de la Cátedra Libre y Extracurricular Educación Sexual Integral y Derechos Sexuales y Reproductivos FCH-UNLPam. *Anuario de La Facultad de Ciencias Humanas*, Vol 11, Año XI, p. 1–14.

Montero-Ossandón, L.; Valverde-Forttes, P.; Dois-Castellón, A.; Bicocca, G. y Domínguez-

Moral, J., y Ortega, M. (2008). Diferencias de género en significados, actitudes y conductas asociados a la sexualidad en estudiantes universitarios. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Vol.14(Nº28), p. 97–119.

Oliveira Bezerra, E.; Patriota Chaves, A.; Duarte Pereira, M.; Ribeiro Gomes de Melo, F. (2012). Análise da vulnerabilidade sexual de estudantes universitários ao hiv/aids. *Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste*. Vol. 13, (Nº 5), p. 1121-1131. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324027984017>

Ospina Díaz, J. y Manrique Abril, G. (2007). Prácticas y comportamientos sexuales entre estudiantes universitarios. *Revista Avances en enfermería*. Vol. 25, (Nº 2).

Orcasita, L.T., Mosquera, J.A., & Carrillo, T. (2018). Autoconcepto, autoeficacia y conductas sexuales de riesgo en adolescentes. *Informes Psicológicos*, Vol.18 (Nº2), p. 141-168.

Ortega, J. y Ortega, M. (2008). Diferencias de género en significados, actitudes y conductas asociados a la sexualidad en estudiantes universitarios. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas Época II*. Vol. XIV. (N° 28), pp. 97-119.

Paez, A. (2019). Inglés y ESI: Propuesta de enseñanza transversal. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol.16 (N°16), 1–20. <https://doi.org/10.19137/els-2019-161612>

Palacios Rodríguez, O. y López Huerta, J. (2015). Ejercicio de la sexualidad en estudiantes de pregrado. *Psicología y Salud*, Vol. 25, (N° 2), p. 233-241.

Pereira, E.; Neves Ferreira Velho, P. (2016). O conhecimento e o ensino sobre doenças sexualmente transmissíveis entre universitários. *Ciência & Saúde Coletiva*, Vol. 21, (N° 6). Disponible em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63046187031>

Pimentel, M.; São-Romão-Preto, L; Alves, M.; Monteiro, A. (2016). Comportamento sexual e estudantes do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doença*. Vol. 7, p. 352-367.

Piña lópez, J.; Rivera Icedo, B. (2009). Predictores del comportamiento sexual con múltiples parejas en estudiantes de educación superior. Un análisis por género. *Acta Colombiana de Psicología*, Vol. 12, (N° 1), p. 53-65.

Preinfalk-Fernández, M. (2015). Desafíos de la formación docente en materia de educación sexual. *Revista Electrónica Educare*, Vol.19 (N°1), p. 85-101. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194132805005>

Preinfalk-Fernández, M. (2016). Abordajes de la educación sexual en universidades públicas costarricenses: Un estudio exploratorio. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 20 (N° 3),1-21. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194146862014>

Pulido Rull, M.; Carazo Cardona, C.; Orta González Sicilia, G.; Coronel Villalobos, M. y Vera, F. (2010). Conducta sexual de riesgo en los estudiantes de licenciatura de la Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, Vol. 13, (N°1), p. 11-27.

Quintana, J.; Morales Calatayud, F. y Pereyra Lanterna, L. (2016). Aspectos psicosociales de la salud sexual y reproductiva en estudiantes universitarios- *Salud & sociedad*, Vol. 7, (N° 2), p. 180 – 195.

Ramazzini, A. (2019). Antología del pensamiento crítico guatemalteco contemporáneo, en Toriello, G. et al. CLACSO. Stable URL: <http://www.jstor.com/stable/j.ctvtwx2km.34>

Ranniery, T. (2017), Currículo, normatividade e políticas de reconhecimento a partir trajetórias escolares de “meninos gays”. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Vol.25(Nº51) <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2835>

Rivero Pino, C. (2021). El tema masculinidades en los procesos sustantivos de tres universidades cubanas. Santiago. Vol 156, 23–40.

Rocha, M. (2020). Historia de las mujeres y género en el nivel universitario. Acerca del Profesorado en Historia, de la Universidad Nacional de La Plata. *Praxis Educativa*, Vol.24 (Nº1), 1–15. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240106>

Rodríguez Cabrera, A.; Sanabria Ramos, G.; Contreras Palú, M. y Perdomo Cáceres, B. (2013). Estrategia educativa sobre promoción en salud sexual y reproductiva para adolescentes y jóvenes universitarios. *Revista Cubana de Salud Pública*. Vol.39 (Nº1) 161-174.

Rodríguez-Pizarro, A. y Rivera-Crespo, J. (2020). Diversidades sexuales e identidades de género: entre la aceptación y el reconocimiento. *Instituciones de Educación Superior (IES)*. *Revista CS*, (Nº31), p. 327-357. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476368270013>

Rodríguez Villafuerte, B. (2019). Igualdad sustantiva en las Instituciones de Educación Superior. *Universidades*, (Nº 81), p. 88-90. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37361142012>

Rojas, R., de Castro, F., Villalobos, A., Allen-Leigh, B., Romero, M., Braverman-Bronstein, A., y Uribe, P. (2017). Educación sexual integral: cobertura, homogeneidad, integralidad y continuidad en escuelas de México. *Salud Pública de México*, Vol.59 (Nº1), 19–27. <https://doi.org/10.21149/8411>

Romero, G. (2021). Sentidos en disputa en torno a la “transversalización” de la educación sexual integral en Argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 26 (Nº 88), p. 47-68. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14068994003>

Rosales Mendoza, A. (2009). Género y sexualidad en las universidades públicas mexicanas. *Revista de Ciencias Sociales*, Nº 35, pp. 67-75.

Ruiz-Sternberg, A.; Beltrán-Rodríguez, J.; Latorre-Santos, S.; Ruiz-Sternberg, J. (2010). ¿Existe asociación entre los comportamientos de riesgo en salud sexual y reproductiva y el ser estudiante de medicina? Estudio de corte transversal. *Revista Colombiana de Obstetricia y Ginecología*, Vol. 61, (Nº 2), p. 121-128.

Saeteros Hernández, R.; Pérez Piñero, J. y Sanabria Ramos, G. (2013). Vivencias de la sexualidad en estudiantes universitarios. *Revista Cubana de Salud Pública*, Vol. 39, p. 915-928.

Saeteros Hernández, R.; Pérez Piñero, J.; Sanabria Ramos, G. (2018). Estrategia de educación sexual con metodología de pares para estudiantes universitarios ecuatorianos. *Revista Cubana de Salud Pública*, Vol.44 (N° 2), p. 295-311. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21458813008>

Samilo, T. (2021). Pedagogías pornográficas: sexualidades educadas por artefactos da mídia. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 26. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27566203048>

Sampaio, J.; Almeida Paixão, L; Matos Andrade, P.; Soares Torres, T. (2010). ETS Gênero, sexualidade e práticas de prevenção das DST/Aids: produções discursivas de profissionais da saúde da família e de adolescentes do Vale do São Francisco. Vol.12(N°2), p. 173-187.

Soto-Cáceres, V. (2015). Cambios en la conducta sexual del estudiante universitario a lo largo de treinta años. *Rev. Cuerpo médico*. Vol.8 (N°2).

Siderac, S. (2016). Derechos Humanos, Educación Sexual Integral y Campo de las Prácticas: ejes de transversalidad curricular para la Formación de Profesorxs en la UNLPam. *Praxis educativa*. Vol 20. (N° 3). Pp 18-31.

Surin, A., y Zaikoski Biscoy, D. (2015). Aportes Desde Lo Formal Normativo a Las Articulaciones Entre Las Leyes De Violencia De Género y Educación Sexual en La Pampa. *La Aljaba, Segunda Época. Revista de Estudios de La Mujer*, Vol 19, 77–97.

Talani, P., y Viotti, M. (2017). Cuerpos Juveniles Y Educación Sexual en La Formacion Docente. *Tejiendo Relaciones De Género (S) Equitativas. La Aljaba, Segunda Epoca. Revista de Estudios de La Mujer*, Vol 21, p. 145–160.

Vázquez Ramos, A.; López González, G. y Torres Sandoval, I. (2021). La violencia de género en las instituciones de educación superior: elementos para el estado de conocimiento. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. LI (N° 2), p. 299-326.

Vieira, K., Gonçalves Barbosa, N., dos Santos Monteiro, J. C., de Almeida Dionízio, L., & Azevedo Gomes-Sponholz, F. (2021). Conhecimentos De Adolescentes Sobre Métodos Contraceptivos E Infecções Sexualmente Transmissíveis. *Revista Baiana de Enfermagem*, Vol.35, 1–9. <https://doi.org/10.18471/rbe.v35.39015>



### **Documentos y normativas**

Conferencia Mundial de Beijín (1995)

Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Buenos Aires, Argentina, 21 de Octubre de 2005.

Ley N° 26.150 de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República, Buenos Aires, Argentina, 24 de Octubre de 2006.

Ley 26.206 de Educación Nacional. Boletín Oficial de la República, Buenos Aires, Argentina, 27 de Diciembre de 2006

Ley 26.618 de Matrimonio Civil. Modificación Código Civil. Boletín Oficial de la República, Buenos Aires, Argentina, 21 de Julio de 2010

Ley 26.743 de Identidad de Género. Boletín Oficial de la República, Buenos Aires, Argentina, 23 de Mayo de 2012

Lineamientos curriculares Consejo Federal de Educación (2008).

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. (2014). Diseño Curricular Educación Secundaria de la Provincia de Santa Fe (Resoluciones N° 84/09 y 93/09 del CFE, Res. N° 2630/14). Recuperado de: <https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/content/download/218364/1135170/file/Anexo%20III%20Resol%202630-14.pdf>

Plan Nacional de Formación Docente (Res. CFE N° 23/07). Plan Nacional Formación Docente 2012-15 (Resolución CFE 167/12). Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. Diseño Curricular Profesorado Educación Secundaria en Biología. (Resolución Ministerial 2090/15)

## **ANEXO 1**

### **Cuestionario aplicado entre el estudiantado**

#### **ESTIMADAS Y ESTIMADOS ESTUDIANTES**

La presente encuesta tiene como objetivo reconocer algunos trazos acerca de cómo se implementa la educación sexual. Las respuestas son voluntarias, anónimas y te insumirá menos de 20 minutos.

Todo lo que puedas aportar posibilitará analizar qué ocurre con la educación sexual en el nivel superior universitario y no universitario en el marco de los profesorados de Biología del ISP N° 8 y la FHUC-UNL. Los datos serán analizados en el marco de la tesis doctoral “Los sentidos epistemológicos y prácticas curriculares en torno a la sexualidad en

los profesorados de Biología en los ámbitos universitarios y no universitarios: tensiones, vacíos y regulaciones”. Desde ya, muchas gracias por tu colaboración.

Prof. María Fernanda Pagura. 2019. Mail: paguraf@gmail.com

Eje 1. Datos Biográficos

1. Edad....

2. Género (marcar con una cruz)

1.Mujer

2.Varón

3.Mujer trans

4.Varón trans

5.Mujer intersex

6.Varón Intersex

7.Género no binario

8. otro (nombrar)

3. Sobre la escuela secundaria de la que egresaste (marcar con una X)

Tipo de Gestión 1. Pública (pasar a pregunta 4)

2. Privada En este caso, indicar: 1. Religiosa

2. No religiosa

(Pasar a

pregunta 4)

4. ¿En qué localidad se encuentra tu escuela secundaria?

.....

5. En qué año terminaste la escuela

secundaria:.....

6. Selecciona la Orientación en la que egresaste (marcar con una X)

1.Ciencias Sociales

2.Ciencias Naturales

3.Economía y Administración

4. Comunicación, Arte y Diseño

5. Lengua

6. Educación Física

7. Agro y ambiente

8. Artística
9. Turismo
10. Educación Técnica
11. Informática

#### Eje 2: Trayectoria Educativa Secundaria

7. Durante tu educación secundaria, la docencia, ¿trabajó temas vinculados a Educación Sexual?

1. Si (pasa a pregunta 8)
2. No (pasa a pregunta 9)

8. ¿En qué áreas y/o espacios? (marcar con una X todas las opciones que elijas)

1. Ciencias Sociales (Geografía, Historia, Sociología, Política, Derecho, Economía, Pedagogía)

2. Biología
3. Matemática
4. Educación Física
5. Educación Artística
6. Lengua y Literatura
7. Ruedas de convivencia
8. Filosofía
9. Construcción de ciudadanía
10. Físico-química
11. Talleres técnicos
12. Lengua extranjera
13. Educación Tecnológica
14. Materia "Educación para el amor"

9. Particularmente en el área de Biología, ¿abordaron algunos de los siguientes temas de educación sexual?:

1. Prejuicios y estereotipos de género
2. Derechos sexuales y reproductivos
3. Métodos anticonceptivos
4. Violencia de género
5. Aparato reproductor

6. Embarazos no planificados
7. Perspectivas sobre el aborto
8. Desarrollo de la afectividad y la verbalización de sentimientos
9. Cuidado del cuerpo y salud reproductiva
10. Prevención de Infecciones de Transmisión Sexual
11. Diversidad sexual
12. Igualdad de oportunidades y trato entre varones y mujeres
13. Prevención del Abuso Sexual Infantil
14. Otros (especificar)

10. Si pudieras volver atrás en el tiempo y pedirle a la escuela secundaria que aborde temas de ESI, ¿cuáles serían?.....

.....

.....

11. ¿Por qué elegiste esos temas?

.....

.....

Eje 3: Trayectoria Educativa en el nivel superior

12. ¿En qué año ingresaste a la carrera de Biología?.....

13. Actualmente, ¿cuántas materias tenés aprobadas?.....

14. En tu tránsito por la carrera de Biología, ¿la docencia abordó algún tema de Educación sexual?

1. SI 1.1 En las siguientes materias.....

.....

... 1.2. Abordamos los siguientes temas:.....

.....  
 ...  
 (continuar  
 en pregunta 13)

2. NO (pasar a pregunta 13)

15. A tu criterio, la carrera de Biología te brindará conocimientos para abordar cuáles de los siguientes tópicos de la ESI (marcar con una X)

1. Cuidar el cuerpo y la salud
2. Respetar la diversidad
3. Conocer nuestros derechos
4. Garantizar la equidad de género
5. Valorar la afectividad

Eje 4: Preguntas generales

16. Determinar si las siguientes afirmaciones, son verdaderas (V) o falsas (F); en el caso que tengas dudas, optar por “No lo sé”.

Afirmaciones      V      F      No lo sé

En Argentina, es legal que se casen dos mujeres/ dos varones

La educación sexual integral es un derecho del estudiantado

Existe una ley que reconoce el derecho de una persona a cambiar su nombre y DNI según su identidad de género autopercebida

Para cambiar la identidad de género hay que ser mayor de 18 años

La educación sexual debería darse solamente en la familia

Se nace heterosexual u homosexual

La educación sexual desde el jardín de infantes impulsa a tener sexo más tempranamente

Se nace mujer o varón

Sexualidad y genitalidad son sinónimos

Se puede decir “Genitales” o “aparato reproductor”. Es lo mismo

Se elige ser homosexual o heterosexual

15. Por favor, marcá con una cruz la columna que corresponda

En los últimos 4 años, ¿participaste de alguna/s de los  
siguientes espacios y organizaciones?      SI      NO

Partido político

Institución religiosa

Marcha Ni una menos

Marchas de diversidad/disidencia sexual

Centro de Estudiantes

Movimiento feminista

Movimiento ecologista

Grupo Boy Scout

Otros (nombrar):

OBSERVACIONES/AGREGADOS.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

FIN DE LA ENCUESTA

Muchas gracias por tu colaboración. Tu aporte es fundamental para seguir pensando la educación sexual en el nivel superior.

Durante el año 2020 llevaré adelante grupos de discusión sobre estos temas. En el caso que te interese participar, sin compromiso alguno, te invito a dejar tu nombre, mail y/o celular para contactarte.

Nuevamente: ¡¡muchas gracias!!

Prof. María Fernanda Pagura.

Mail: paguraf@gmail.com

CONFIDENCIALIDAD: Para garantizar la confidencialidad y el anonimato de esta encuesta, la investigadora se compromete a no vincular las respuestas con los datos personales explicitados, como también a evitar cualquier referencia que pueda identificar a la persona que ha contestado.

Nombre:

Mail:

Celular:

## ANEXO 2

### **Mail a docentes para establecer el primer contacto.**

Estimada/o (Nombre de la persona):

Soy Fernanda Pagura, profesora en Ciencias de la Educación, docente de Metodología de la investigación de la FCE-UNL e investigadora en temas de género, educación y trabajo. Actualmente, estoy en proceso de tesis doctoral sobre la educación sexual en los profesorados de Biología de la FHUC y del ISP N° 8 de la ciudad de Santa Fe.

Si bien estoy trabajando en el análisis de planes de estudio y programas de cátedras, las voces de la docencia es un aporte sustantivo irremplazable. Por ello, desde la carrera me facilitaron vuestro mail para invitarte a una entrevista (presencial o por zoom) de 45 minutos. Debo decirte que, en algunos casos, se extendió a 1 hora porque el/la docente se entusiasmó con el tema...

Sería un honor poder entrevistarte y un gran aporte para pensar la ESI en la universidad. Ojalá la idea te entusiasme y puedas ubicarme en tu agenda. Me adaptaré a la misma, excepto que coincida con mesas de exámenes. En ese caso, te lo diré para acordar otro horario.

Te dejo mi celular por si querés que charlemos antes de tomar tu decisión o para comunicarnos más fluidamente.

Desde ya, muchas gracias por llegar hasta el final del mail (jaja) y por anticipado, si decidís aceptar.

Saludos cordiales.

María Fernanda Pagura

Prof. Asociada Metodología de la investigación

FCE-UNL

Tel: 342 4350248