



La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes

Comprehensive Sex Education and Gender Perspective in Biology Teacher Training: an analysis from the students' point of view

 Euge Grotz¹

 María Victoria Plaza²

 Catalina González del Cerro¹

 Leonardo Martín González Galli²

 Luis Di Marino¹

¹Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina.

Autor(a) correspondiente: eugxgrotz@gmail.com

²Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Buenos Aires, Argentina.

Resumen: El presente artículo analiza la mirada de lxs estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas de la Universidad de Buenos Aires sobre los modos en que están presentes/ausentes la Educación Sexual Integral (ESI) y la perspectiva de género en la oferta académica. En particular, indaga en las miradas que tienen lxs jóvenes entrevistadxs en torno a sus experiencias como estudiantes a lo largo de la formación general (licenciatura y profesorado). Se nutre de un *corpus* de seis entrevistas en profundidad realizadas a estudiantes avanzadxs que fueron analizadas a partir del método comparativo constante. Encontramos que lxs entrevistadxs identifican acciones recientes para incorporar la ESI y la perspectiva de género, aunque únicamente en algunas materias del bloque pedagógico y por parte de algunxs docentes específicxs. Asimismo demandan mayor carga horaria tanto de aspectos vinculados a dicha perspectiva como también de contenidos sobre anatomía y fisiología humana.

Palabras clave: Enseñanza superior; Educación sexual integral; Relaciones de género; Formación de profesores de biología.

Abstract: This article offers an analysis of the University of Buenos Aires Biology Teacher Training students' views on the presence/absence of Comprehensive Sex Education and gender perspective in the offered program. In particular, it explores the views that the interviewed subjects have about their experiences as students throughout their general training (Bachelor's Degree and Teacher Training). It is based on a corpus of six in-depth interviews carried out with advanced students. They were analyzed using the constant comparative method. We found that the interviewees identify recent actions to incorporate this perspective, though only in some subjects of the education track and by some specific teachers. They also demand more hours of classes on CSE and gender perspectives, as well as content on human anatomy and physiology.

Keywords: Higher education; Comprehensive sex education; Gender relations; Biology teacher training.

Recibido en: 08/06/2019

Aprobado en: 30/04/2020



Introducción

En los últimos años, numerososxs autorxs¹ han destacado la importancia de tener en cuenta la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias naturales. El reconocimiento de esta necesidad resulta de la convergencia de análisis provenientes de diversos campos, cada uno de los cuales se ha visto interpelado y modificado, en mayor o menor medida, por los aportes del campo de los estudios de género. También se ha señalado que la importancia de esta perspectiva en la enseñanza de las ciencias naturales ha sido una cuestión poco atendida, tanto desde el área de la investigación en enseñanza de las ciencias como desde el área de los estudios de género (SCANTLEBURY, 2012). Existen, sin embargo, estudios que sugieren que las perspectivas y actitudes en relación con el género de los docentes influyen en sus prácticas y en la relación con los estudiantes (PLAZA; GONZÁLEZ GALLI; MEINARDI, 2015), mientras que otras investigaciones (ver, por ejemplo, ANDERSSON; HUSSENIUS; GUSTAFSSON, 2009; BACH, 2015; BANK, 2007) sugieren que la introducción de la perspectiva de género en la formación docente tiene un gran potencial para modificar el modo en que lxs docentes interpretan sus prácticas. Por otro lado, es creciente el consenso en relación con la necesidad de revisar profundamente las prácticas de enseñanza en el nivel universitario (BONDER, 1994; LUCARELLI, 2013; PORLÁN, 2017; POZO; PÉREZ ECHEVERRÍA, 2009). Este trabajo se relaciona con ambas cuestiones, centrando el análisis en la introducción de la perspectiva de género en un profesorado de biología universitario.

En el contexto de Argentina, desde la vuelta a la democracia hasta la actualidad, el sistema educativo tuvo un vínculo con la perspectiva de género que aquí caracterizamos como conflictivo y atravesado por disputas frecuentes entre distintos sectores de la sociedad. Estas tensiones se traducen en acciones e interpretaciones muy diversas según los niveles educativos, los campos disciplinares, los espacios geográficos (CRUZ ESQUIVEL, 2013). Si bien desde la década de 1990 comenzaron a cristalizarse algunas normativas orientadas por convenciones internacionales que apuntaban a explicitar la necesidad de una enseñanza que problematice las desigualdades sociales en clave de género (MOLYNEUX, 2003), es recién a partir de las leyes de Educación Sexual Integral (ESI) que estas relaciones de fuerza sedimentaron en un plexo normativo y programático de alcance nacional.

La Ley Nacional 26.150 (ARGENTINA, 2006) y la Ley 2.110 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (BUENOS AIRES, 2006), sancionadas ambas en octubre de 2006, establecen el derecho de todxs lxs estudiantes de recibir Educación Sexual Integral (ESI) y la responsabilidad del Estado de proveer los recursos necesarios para formar a lxs docentes de todas las disciplinas y niveles en esta área. En el primer artículo de la Ley 26.150 se explicita que se entenderá por educación sexual integral aquella que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. El enfoque integral de esta ley implicó una novedad en relación con las miradas tradicionales de la educación sexual, las cuales enlazaban la sexualidad únicamente con la reproducción y/o la prevención de infecciones y que se legitimaba únicamente a través de los saberes provenientes de la biomedicina.

Esta ampliación multidisciplinar legitimó la posibilidad de acudir a nuevas voces, debates y agendas propias del campo de los estudios de género y de Derechos Humanos, a la vez que habilitó la revisión de los sesgos androcéntricos en los saberes de referencia

¹En el presente trabajo utilizaremos la flexión del género en x, ya que es una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs.

académica del programa de estudios escolar (BÁEZ, 2015; LAVIGNE, 2018; MORGADE, 2017). Asimismo, es de destacar que la normativa ESI tiene injerencia desde el nivel inicial hasta las instancias de formación docente, pero no incluye la órbita universitaria dada la autonomía de la que esta goza para diseñar sus propios planes de estudios y programas de contenidos². Esto aparece como una encrucijada si advertimos que en el país las universidades no sólo son instancias de producción de contenidos sino que también forman docentes de las distintas asignaturas dictadas en el nivel secundario y terciario que en su práctica profesional deberán garantizar a sus futurxs estudiantes los derechos consignados en las leyes de ESI antes mencionadas.

Frente a este escenario, lo que interesa en particular a este escrito es la relación entre la ESI, la perspectiva de género y la formación de profesorxs en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Algunxs autorxs indagan en los procesos de legitimación del campo de los estudios de género y sexualidades desde las primeras propuestas curriculares en la UBA desde la década de 1980 (FEMENIAS, 2005; GOGNA *et al.*, 2010) y vinculan los procesos recientes de profesionalización académica y del activismo de género con el ingreso de nuevas generaciones a esta área y su legitimación en los organismos científicos (BLANCO, 2018). Este autor indagó, a través de observaciones y entrevistas a jóvenes realizadas entre 2008 y 2010 en la misma Facultad que exploramos aquí (BLANCO, 2014) y en la Facultad de Arquitectura (BLANCO; SPATARO, 2019) en la dimensión sexuada de la experiencia estudiantil. Revela que la "irrupción" del feminismo generó una demanda estudiantil por mayor perspectiva de género en el terreno de los saberes que a la vez se articula con el armado de itinerarios singulares de *autoformación* a partir de selección de materias específicas, de iniciativas extracurriculares y de modo de transitar la vida cotidiana interpelando el lenguaje e instalando la incomodidad y el cuestionamiento.

En cuanto a la inclusión de la educación sexual integral (ESI) y la perspectiva de género en la formación universitaria de profesorxs de ciencias naturales, son escasas las investigaciones que indagan empíricamente el papel de dicha normativa en las experiencias estudiantiles e inexistentes las referidas al contexto institucional específico en que se inscribe nuestro trabajo. Así, es poco lo que se sabe en relación con los factores que podrían facilitar o dificultar los cambios que la nueva coyuntura demanda y es objetivo de este trabajo aportar a su mejor comprensión.

Metodología

En este artículo presentamos algunos resultados de una investigación-acción participativa (ACHILLI, 2000; BATALLÁN; GARCÍA, 1988; SIRVENT, 1993) más amplia y en proceso³, que indaga en la enseñanza con enfoque de género en la formación docente y se nutre de encuentros de discusión, planificación y observación de clases por parte de dos equipos de investigación y docencia de la UBA. Por un lado, un grupo de investigación con

²Si bien la normativa específica que la Educación Sexual Integral debe ser incluida en los programas de formación docente, no aclara en qué instituciones. Los lineamientos curriculares nacionales llegan hasta el nivel terciario, incluyendo los profesorados no universitarios.

³Proyecto *Transversal y con contenidos propios: educación sexual con enfoque de género en la formación docente inicial*, dirigido por la Dra. Graciela Morgade. Tiene como propósito general identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares relativos a la "construcción del cuerpo sexuado" en la enseñanza, desde una indagación participativa donde el proceso sea mediado por un colectivo formado entre docentes-investigadores/as en una serie de áreas disciplinares (Biología, Educación para la salud, Lengua y Literatura, Formación ética y Ciudadana, Informática).

sede en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA, que viene desarrollando desde 2004 una línea investigativa sobre educación, géneros y sexualidades, principalmente en nivel secundario y recientemente en el nivel superior. Por el otro lado, el grupo de Investigación en Didáctica de la Biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) de la Universidad de Buenos Aires (UBA) que lleva adelante una línea de investigación sobre la incorporación de la perspectiva de género en la formación del profesorado de ciencias naturales y en la enseñanza de las ciencias naturales en el nivel secundario. Dicho grupo trabaja desde hace varios años en formación docente continua en relación a las creencias sobre sexualidad y género que se evidencian a través del *curriculum* oculto escolar.

En este trabajo en particular, elaborado por integrantes de ambos equipos, nos enfocamos en atender las miradas de lxs estudiantes de la carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Biología de la FCEN-UBA en torno a los procesos de circulación de saberes, experiencias y expectativas acerca de la ESI y la perspectiva de género. Dicha carrera consiste en 16 materias compartidas con la Licenciatura en Ciencias Biológicas y 7 materias del bloque pedagógico. Estas son: Problemática Educativa, Psicología y Aprendizaje, Didáctica General, Informática Educativa, Historia de la Ciencia, Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza (DEPE) I y DEPE II. El título que otorga la facultad es *Profesorx de enseñanza media y superior en Biología*, lo que habilita el desempeño profesional en instituciones y modalidades de educación muy diversas. En cuanto al perfil del estudiantado, además de estudiantes que se inscribieron directamente para cursar el profesorado, hay una gran proporción de personas que eligen realizar el bloque pedagógico luego de haberse inscripto y cursado parte o la totalidad de la Licenciatura, e incluso suele haber estudiantes de posgrado o personas ya doctoradas, que luego de un tiempo optan por la docencia como salida laboral (MORGADÉ *et al.*, 2018). Es de destacar, sin embargo, que el porcentaje de graduadxs del profesorado suele ser significativamente menor al de la Licenciatura en Ciencias Biológicas que otorga la misma Facultad. Esto se vincula con la función tradicional de la Universidad en general, y de la FCEN-UBA en particular, de formar en la investigación disciplinar y por la correspondiente devaluación social que tiene la titulación de *Profesorx de nivel medio y superior* en relación a las Licenciaturas. Esta jerarquización de saberes dentro de FCEN se enmarca asimismo en un escenario cada vez más fragmentado y expandido de ofertas de formación de profesorxs en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y en que las universidades y los institutos superiores de formación docente (ISFD) mantienen entre sí características muy disímiles en cuanto a los saberes requeridos para el ejercicio de la docencia, las tradiciones institucionales, la organización académica, entre otras (BIRGIN; CHAROVSKY, 2013).

El *corpus* central que este trabajo analiza consta de 6 entrevistas en profundidad a estudiantes que cursaron y finalizaron las asignaturas DEPE I y DEPE II de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Biología durante el año 2017. La primera de estas asignaturas (DEPE I) consiste en un conjunto de clases teórico-prácticas en las que se abordan tópicos particulares de la Didáctica de la Biología (concepciones de lxs estudiantes, metacognición, resolución de problemas, entre otros) y en un trabajo posterior de elaboración en pequeños grupos de una unidad didáctica sobre contenidos de biología o ciencias naturales. La DEPE II consiste en la puesta en práctica (en general, en algún establecimiento educativo de gestión estatal) de la unidad didáctica diseñada en la DEPE I y en la realización

de una investigación sobre un tema de didáctica de la biología. Ambas materias están a cargo de la Dra. Elsa Meinardi y de Leonardo González Galli, uno de lxs autorxs de este trabajo.

Como criterio de selección de la muestra, se buscó estudiantes que hubieran participado en distintos grupos de trabajo para la elaboración y puesta en práctica de las unidades didácticas acompañadxs por las instancias de tutorías en el marco de la asignatura. De este modo, en las entrevistas se buscó obtener respuestas sobre diversos campos temáticos que interactúan de forma disímil con los saberes y debates del campo de los estudios de género. Los temas de las unidades didácticas que lxs seis entrevistadxs habían elegido para sus respectivos grupos fueron: *sistema circulatorio, sistema reproductivo, célula eucariota y procariota, teorías de la tectónica de placas, nutrición*.

A todxs lxs entrevistadxs se les consultó la posibilidad de realizar una entrevista de aproximadamente una hora de duración, entre los meses de agosto y noviembre, por fuera del horario de cursada y habiendo explicitando su condición de ser anónimas y optativas. Lxs entrevistadxs fueron tres varones y tres mujeres, de entre 23 y 37 años de edad, y en su mayoría (4 de 6) ya estaban ejerciendo la docencia en instituciones o de forma particular. Las entrevistas fueron semi-estructuradas (HAMMER; WILDAVSKY, 1990). Con el objetivo de conocer la mirada de lxs estudiantes respecto de la formación obtenida en el profesorado, las preguntas giraron en torno a los siguientes ejes: el abordaje en la carrera de aspectos sobre género y ESI; los cambios en la mirada de la ciencia, la biología y su enseñanza en el profesorado; la mirada respecto de la práctica docente futura y el aporte de la enseñanza de la biología para trabajar la ESI y las desigualdades/injusticias vinculadas al género. Una vez realizadas las entrevistas, procedimos al proceso de "rondas de codificación" (BORDA *et al.*, 2017) que implicó una actividad de categorización, clasificación y rotulación de los testimonios recabados de modo de establecer patrones recurrentes y especificidades de los diferentes casos entrevistadxs y así facilitar la comparación constante (GLASER; STRAUSS, 1967).

Resultados y Discusión

A partir de las respuestas obtenidas, organizamos los hallazgos en dos grandes grupos. Por un lado, agrupamos aquellos aspectos vinculados a los sentidos en torno a la perspectiva de género, la identificación de su presencia o ausencia en la carrera y a su vez las alternativas que imaginan lxs estudiantes en relación a su transversalización curricular. Por otro lado, analizamos los sentidos en torno a la ESI, y también los modos en que se vincularon con ella en tanto futurxs docentes.

El bloque pedagógico del profesorado como principal espacio donde 'se habla de género'

Uno de los ejes que se indagó en las entrevistas fue acerca de los sentidos que atribuyen lxs estudiantes a su trayectoria en la universidad y al vínculo que ésta establece con la perspectiva de género. Ante la pregunta acerca del abordaje de aspectos vinculados a la perspectiva de género en la carrera, todxs lxs estudiantes entrevistadxs afirmaron que la primera vez que abordaron ese tipo de temáticas en espacios áulicos fue durante las asignaturas del bloque pedagógico. De estas afirmaciones resaltan:

*Las primeras materias en las que me encontré que se hablaba de perspectiva de género y todas las temáticas relacionadas fue en Didáctica Especial 1 y en Didáctica Especial 2, la que estoy cursando ahora, y en Problemática Educativa. [Lisandro⁴, 37 años].
Porque en las que son de la Licenciatura, nada. Y en las que son del Profesorado, que sería la parte pedagógica tuvimos un par de talleres que eran talleres opcionales también, de los cuales pude asistir a solamente uno, y nada, estuve en otro taller pero por parte mía propia y no del profesorado. [Sabrina, 22 años].*

Ahora bien, cabe preguntarse de qué manera "aparece" la perspectiva de género en las materias del bloque pedagógico. Si bien no pareciera haber un acuerdo explícito respecto de qué entienden por estas categorías, sí podemos mencionar algunos elementos que se desprenden de las entrevistas.

En primer lugar, *el género* aparece a partir de la iniciativa de docentes específicos que lo abordan por tratarse también de profesorxs que han incluido en sus proyectos de investigación vinculados al campo educativo la dimensión de género o que indagaron específicamente en ese cruce. La presencia de profesorxs-investigadorxs es una característica propia de los profesorados de la órbita universitaria y no así de los terciarios no universitarios:

*En Problemática Educativa [...] con M [docente] tuvimos una pequeña clase que ella nos quería contar qué es lo que estaba estudiando en su doctorado, entonces hablamos de eso, de género, sexo... [Juana, 23 años].
Vuelvo a Didáctica [de la Biología] porque es una de las pocas que cursé, cada tanto se dan como charlas, por ahí en forma transversal a la materia, sobre el tema de género... Sobre todo porque había una de las profesoras, V, que trabaja en esos temas, entonces cada tanto metía algún bocado sobre eso. [Tomás, 27 años].*

Esto nos lleva a preguntarnos acerca de qué condiciones institucionales y subjetivas están influyendo sobre el hecho de que sean lxs docentes del profesorado más que lxs de licenciatura quienes tienden a escoger entre sus investigaciones los aportes de los estudios de género para ahondar en sus objetos de estudio. A modo de hipótesis, podríamos plantear que la formación crítica proporcionada por el bloque pedagógico propicia la reflexión epistemológica respecto no sólo de la enseñanza de las ciencias sino también de su producción.

En relación con esta cuestión, también podría ser relevante señalar que sólo en el profesorado lxs estudiantes entran en contacto con literatura y conceptos de la filosofía y las ciencias sociales, siendo excepcional la presencia de tales textos en la licenciatura en Biología. Como planteamos anteriormente, se trata de una institución tradicionalmente centrada en las ciencias naturales, con escasa valoración de los aspectos pedagógicos y didácticos de la enseñanza que se refleja en el diseño y dictado de las asignaturas del trayecto en común con la Licenciatura, en la cuales se tiende a omitir contenidos relativos a la formación de futurxs docentes. Como evidencia de esta situación podemos mencionar la presencia de ciertas concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje universitarios como, por ejemplo, aquella según la cual basta con conocer el contenido a enseñar para ejercer la docencia (CAMPANARIO, 2002), e incluso basta haber cursado determinada materia para dominar sus contenidos y por ende ser docente (MORGADE *et al.*, 2018).

⁴Los nombres de lxs entrevistadxs que utilizaremos a lo largo del artículo son ficticios.

En segundo lugar, la historización aparece como necesaria para mostrar qué hay detrás del conocimiento científico, cómo se lo construye, mostrar también a las mujeres en ciencia, y por ende como habilitantes de modificación de injusticias sociales. Lxs entrevistadxs mencionan la visión de la ciencia en las materias de la licenciatura como una continuación de una mirada tradicional y acrítica que también vieron en el secundario. En el profesorado, la clase de epistemología de la ciencia (en la DEPE I), y la materia Historia de la Ciencia aparecen como puntos de quiebre en esta visión tradicional, para pasar a una visión que mencionan como más *social* de la biología y la ciencia, donde se reconoce el carácter situado del conocimiento y la importancia de su contexto de producción.

En este sentido, las problemáticas de género aparecen de un modo explícito en relación con algunos contenidos de la DEPE I. Por ejemplo, en la unidad sobre 'Naturaleza de la ciencia' se discuten las "visiones deformadas" sobre las ciencias transmitidas por la enseñanza tradicional (FERNÁNDEZ *et al.*, 2002). Entre esas "visiones deformadas" se encuentra lo que Fernández *et al.* (2002, p. 482) denominan "[...] concepción individualista y elitista" que incluye, entre otras cuestiones, que "[...] la ciencia es presentada como una actividad eminentemente 'masculina'". El reconocimiento de este problema ha promovido la investigación y el desarrollo de propuestas de enseñanza tendientes a visibilizar los sesgos de género en la ciencia (ver, por ejemplo, SOLSONA, 2014). Dichas propuestas retoman los aportes de epistemólogas feministas (FOX KELLER; LONGINO, 1996; HARDING, 1996; SCHIEBINGER, 2004) que investigaron los modos en que la ciencia positivista perpetúa el sesgo androcéntrico del conocimiento socialmente válido.

En relación con esto, lxs entrevistadxs señalan:

Creo que algo que le falta a las materias de Biología es el tema del contexto, el tema de contar qué es lo que estamos estudiando ¿de dónde vino? ¿Cómo surgió? toda esa parte nosotros no lo sabemos. Entonces creo que ahí se pierde mucho esto de contar, no sé, la experiencia o la historia de vida de una persona, cómo llegó eso, el trabajo de muchas personas... como que toda esa parte se pierde, y justamente en el Profesorado se ve mucho de eso. [Juana, 23 años].

Bueno, a mí me cambió un poco la cabeza con el tema del Método Científico... que uno por ahí está acostumbrado a ver en todas las materias de la Licenciatura, el Método Científico, el Método Científico, el Método Científico, y después en el profesorado te abren la cabeza de que no hay, no está El Método Científico, puede haber distintos Métodos Científicos. [Tomás, 27 años].

En este último testimonio, si bien no se hace mención a las dimensiones de género, sí describe al profesorado como espacio donde "se te abre la cabeza" en cuanto a la diversidad de marcos teóricos y prácticos en torno a la producción y validación del saber científico. Esto podría pensarse como un punto de partida que permite comprender los intereses y los efectos que derivan de una enseñanza unívoca y lineal de la ciencia como ámbito predominantemente masculino.

En tercer lugar, y en continuidad con lo anterior, lxs estudiantes resaltan el énfasis que se hace en las materias del profesorado sobre la necesidad de contextualizar los espacios de enseñanza y comprender la diversidad de escenarios atravesados por relaciones de poder.

Me acuerdo, ya te digo cuando habíamos trabajado la parte de articulación entre Educación y el mundo del trabajo habíamos charlado bastante el tema de las desigualdades en la inclusión del sexo femenino en el campo laboral digamos ¿no? las desigualdades de género en cuanto a la dificultad de ingreso y una vez dentro las diferencias en cuanto a la percepción de los salarios y derechos. [Augusto, 25 años].

Este testimonio grafica una recurrencia en las respuestas, que fue la de mencionar la perspectiva de género como parte de "las desigualdades" y éstas como parte de los "temas más sociales". Esto permite inferir que las instancias del profesorado – donde son habituales las reflexiones sobre la prácticas de enseñanza en escuelas y la cotidianidad escolar permeada por contextos políticos, económicos, mediáticos, jurídicos sumamente cambiantes – se presentan como un punto de partida para introducir preguntas y vocabularios relativos a las desigualdades en clave no sólo de género sino de clase, de raza, de edad, de nacionalidad, entre otras. En la misma línea, en trabajos previos vimos cómo la incorporación de un enfoque feminista interseccional (CRENSHAW, 2012) habilitó la reflexión sobre otras desigualdades en la enseñanza escolar de la Biología, particularmente aquellas relacionadas con la "raza" y la enseñanza de la evolución humana (GONZÁLEZ DEL CERRO; BUSCA, 2017).

En cuarto lugar, encontramos que un recurso utilizado en sus narraciones fue identificar la presencia/ausencia de la perspectiva de género con la ausencia/presencia del lenguaje inclusivo:

Bueno, yo por ejemplo veo que siempre en las materias del profesorado, y más que nada en didáctica, por ejemplo los profesores usan mucho el 'los, las', haciendo siempre esa distinción, que eso sí no lo he visto por ejemplo en materias de la licenciatura. [Tomás, 27 años].

Si bien la mayoría de las personas que estudian Biología son mujeres, el profesor [de una asignatura troncal] todo el tiempo dice 'el investigador', 'el biólogo', nunca otra persona, lo cual es un poco llamativo porque... no sé cuál será el porcentaje de estudiantes mujeres pero la mayoría somos mujeres en Biología. Y la clase es solamente para biólogos... [Juana, 23 años].

Se destaca aquí la identificación de un proceso de feminización de la matrícula en la carrera y la tensión que conlleva la utilización naturalizada del universal masculino en el lenguaje cotidiano. Estos cuestionamiento vienen aparejados con un fenómeno muy reciente en nuestro país que es la interpelación del lenguaje inclusivo en la interacciones sociales, mediáticas, y especialmente en instituciones educativas. Dicha utilización por parte de sectores próximos a los feminismos apuntan a desvelar el androcentrismo a nivel del lenguaje (CAMPAGNOLI, 2015), es decir, la opacidad que generan las reglas gramaticales en torno a las identidades femeninas (y más recientemente no binarias).

Por último, el género aparece relacionado en algunas entrevistas con la "identidad de género", en particular en torno a los "casos" en los que lecturas binarias y lineales aparecen como tensionadas: las personas trans e intersex. En este último caso, podemos ver cómo estas identidades que se corren de la norma son a veces enseñados como patología, como menciona uno de lxs entrevistadxs acerca de las materias de la licenciatura:

Una vez cuando daban Didáctica 2, dieron ejemplos de cómo encarar un proyecto de investigación, uno de esos [...] era sobre cómo tratar el tema de transgénero y bueno, era toda una investigación sobre eso. [...] Intersexualidad solamente lo vimos como hermafroditismo en la carrera así que imagínate [...] En otras especies el hermafroditismo es una condición normal, mientras que en el humano no es una condición normal porque es como una falla biológica. [Tomás, 27 años].

La *intersexualidad* interpela los discursos de lxs entrevistadxs como parte del *currículum* oculto. Así como a las personas trans, las personas intersex han sido objeto de discursos patologizantes que continúan promoviendo diversas formas de exclusión social (SUESS, 2014). Es pertinente mencionar, a propósito de su presencia curricular, la hegemonización de saberes sobre las intersexualidades proveniente de las ciencias biomédicas en detrimento de otras narrativas (LAVIGNE, 2009). Este tipo de perspectiva apela a una existencia "natural" de los sexos, lo cual ha sido cuestionado desde diferentes enfoques feministas que problematizaron la dicotomía sexo/género (HARAWAY, 1995; LAQUEUR, 1994). En el mismo sentido, la bióloga Fausto-Sterling (2006) plantea que cuanto más buscamos una base física simple para definir el sexo, más claro resulta que "sexo" no es una categoría puramente física o biológica, que las señales y funciones corporales que definimos como masculinas y femeninas están ya presentes en nuestras concepciones del género, y por ende sexo y género formarían parte de un sistema de categorías estrechamente relacionadas o inseparables.

Para finalizar, es interesante retomar aquí algunas cadenas de sentido que sedimentaron en las últimas décadas en relación al término género y que se enlazan con los temas que permean según las coyunturas sociales y las agendas pública y mediática (GONZÁLEZ DEL CERRO, 2018): se entiende género como mujer o mujeres; género como violencia (*de género* y que en estas entrevistas no tuvieron un protagonismo significativo); género como lenguaje (no sexista o inclusivo); y género como identidad (*de género* y/o personas trans, intersex o el amplio espectro de diversidades sexoafectivas).

Sobre las expectativas y las formas de transversalización

Si bien, a partir de estas entrevistas, no podemos afirmar que haya acuerdos generales acerca de qué implica la perspectiva de género o de cómo ha sido incluida la misma durante su carrera, es de resaltar que en su mayoría lxs entrevistadxs expresan que es escasa la formación que recibieron en cuanto a la problematización y explicitación (o *desocultamiento*) de las injusticias vinculadas a género, más aún en relación a la pertinencia e importancia del tema en la actualidad.

Claro, el haberlos no abordado creo que es una forma, que si no lo abordas es una forma de también ocultarlo, desde las materias de la licenciatura no... es de clasificar mucho en masculino-femenino, macho-hembra, y no se problematizan esas cosas y quizás se podría hacer un espacio para problematizar esas cosas [...] esas cosas en la Licenciatura no se problematizan para nada, directamente XX mujer, XY hombre, sigamos con otro tema. [Sabrina, 22 años].

Ahora bien, ante las preguntas en torno a cómo consideran que debería llevarse a cabo dicha inclusión, se menciona la necesidad de contar con contenidos explícitos y obligatorios en las asignaturas, en contraposición a la desjerarquización que implican los talleres optativos:

Tal vez [haría falta] tener un poco más de debates sobre cuestiones de género, más allá de los talleres particulares, que fueron en días particulares, que yo encima esos días no pude ir, entonces como que me los perdí. Entonces yo creo que tendrían que ser temas más transversales en toda la cursada... [Tomás, 27 años].

Cabe la pregunta sobre la especificidad del cruce entre los saberes disciplinares de la Biología y los saberes de género. Notamos en las respuestas dificultad para imaginar una transversalización curricular que requiera ir más allá de la inclusión de mujeres y de *temas de género*, es decir, un proceso de problematización de los sesgos androcéntricos en la construcción y transmisión del conocimiento de las ciencias naturales. Destacamos por ello este testimonio, que a partir de pensar la enseñanza, identifica los riesgos de no poner en cuestión los efectos de una mirada determinística acerca de los genes y los cuerpos en general:

En la segunda parte de Didáctica tenés que hacer una especie de mini investigación y estamos haciendo una investigación en obstáculos en Genética. Y como... repasamos esto de por qué enseñar genética... estas visiones deterministas de 'bueno, si vos tenés tales genes vas a ser así', como que eso estaría muy bueno, me parece súper importante. Y principalmente creo que... siempre como que se le asignan ciertas características a la mujer y al hombre por la biología, porque tenés un cuerpo determinado. Y justamente en la biología creo que el enseñar bien, que es simplemente un cuerpo pero que además de un cuerpo hay todo un contexto, que uno está inmerso en una sociedad, creo que ahí se tiene que poner el foco... no solamente en decir 'bueno, el cuerpo es así', y nada más, sino como relacionarlo mucho con el contexto. [Juana, 23 años].

Esta estudiante reconoce no solamente la vacancia de contenidos relativos al género y las sexualidades, sino también que los contenidos de la carrera encierran nociones binarias y determinísticas respecto de los cuerpos, algo que contrasta con la exigencia de distintos movimientos identitarios de construir una mirada de los cuerpos desde su diversidad (genital, neuronal, capacitista, de peso, entre otras). Los cuerpos que se enseñan en las materias compartidas con la licenciatura, según esta entrevistada, "*son así*", estandarizados, y "*sin contexto*", aislados de los sentidos sociales que lo constituyen. En otras palabras, la formación académica específica en biología tendería a repetir las concepciones (hetero) normativas de los cuerpos y no a problematizar dichas concepciones. Kohen (2018) señala que esta enseñanza modélica de los cuerpos, bajo la pretensión de neutralidad y normalidad, constituye la imposición de un arbitrario cultural (BOURDIEU; PASSERON, 1972) respecto de cómo entender y también de cómo vivir dichos cuerpos, a la vez que legitima relaciones sociales desiguales.

Sobre la enseñanza universitaria en torno a la Educación Sexual Integral (ESI)

Al igual de lo que sucede con la perspectiva de género, al ser consultadxs acerca de dónde/cuándo conocieron la ESI, lxs entrevistadxs manifiestan haber escuchado por primera vez acerca de esta política a partir del profesorado. También destacan la presencia de la ESI a partir de sus prácticas docentes para quienes ya ejercían, o en espacios de socialización fuera de la Universidad:

Bueno justamente el cuatrimestre pasado con Didáctica Específica 1, que hicimos la planificación, ahí fue que empecé a leer un montón de ESI, pero en el profesorado en Problemática Educativa fue donde empezamos a hablar de eso. Fue la primera vez que conocí eso. [Juana, 23 años].

Mirá, en el primer momento que me enteré de la ESI fue cuando... bueno, primero cuando se sancionó la ley, y después conversando con amigos y amigas, o sea, no tuve un taller o un curso, como ahora sí tengo interés en hacer... fue de una manera informal que me fui enterando de los pormenores. [Lisandro, 37 años].

Desde los enfoques más “biomédicos” y meramente preventivos de la educación sexual (MORGADE, 2011) – que siguen vigentes pese al cuestionamiento a este que habilitó el enfoque de la ESI – se espera que sean lxs profesorxs de biología lxs expertos autorizadx a enseñar acerca de anatomía, sexualidad y reproducción humanas. No obstante, como notamos a partir de las entrevistas, tanto la licenciatura como el profesorado de Biología de la UBA no contienen materias que trabajen específicamente temas de anatomía o fisiología en humanxs. Es decir que la formación dada por la licenciatura no incluye siquiera los contenidos de Biología necesarios para una enseñanza ligada a la salud sexual desde una perspectiva más tradicional o biomédica. Es por esto que resulta pertinente comprender qué entienden lxs estudiantes por ESI y cuáles son aquellas expectativas personales y también sociales en torno a su rol como profesorxs de biología.

La convergencia general acerca de la falta de contenidos sobre biología humana durante el trayecto de formación en biología viene acompañada de distintas menciones acerca de los temas que son o deberían ser tratados con especificidad. *Sistema reproductor y hermafroditismo*⁵ aparecen como temáticas que ameritarían un tratamiento específico que incluya contenidos sobre especie humana:

Creo que hay una materia solamente en un departamento que es Anatomía y Fisiología Humana, que es optativa, ni siquiera es obligatoria, digamos, yo podría recibirme de profesor sin haber cursado una materia de Anatomía y Fisiología Humana, por ejemplo. [Augusto, 25 años].

Faltan materias de los Sistemas Humanos, ponele. Nosotros en Biología vemos animales en general, y la parte de reproducción humana, urinario, esas cosas las tenemos que estudiar por nuestra cuenta. [Sabrina, 22 años].

Si se habla del ser humano es por ejemplo para poner ejemplos, pero que nunca tienen que ver con la reproducción o con otro tipo de cosa. Por ejemplo... no sé, un ejemplo de... en un problema de genética se habla del ser humano pero se habla de genes... [Juana, 23 años].

Respecto de qué entienden lxs estudiantes por ESI y qué les parece necesario incluir al respecto en su formación, encontramos que conviven visiones ligadas a la reproducción con referencias que exceden lo biológico, específicamente respecto de *lo social*:

Pienso que tal vez tendría que haber un poco más relacionado a la cuestión tal vez de aborto, prevención de embarazo, y no sólo limitarlo a lo biológico ¿no? Sino incluirle una perspectiva más multidimensional creo. Porque a veces creo que... bueno, en el profesorado no tanto, pero en general la perspectiva que se da siempre es del lado de la justificación más biológica y exacta. [Augusto, 25 años].

⁵Nos referimos al sistema genital como sistema reproductor debido a que estas fueron las palabras utilizadas por lxs estudiantes entrevistadx. En el mismo sentido, si bien el hermafroditismo en humanxs no existe, sino que existen las personas intersex, utilizamos la palabra hermafroditismo debido a que la misma fue mencionada por lxs estudiantes.

Yo me imagino Reproducción, Salud Sexual, Métodos Anticonceptivos... tal vez charlas debate sobre aborto sí, aborto no... ese tipo de cosas. [Tomás, 27 años].
[Se podría incluir] el tema por ejemplo del género binario... que bueno, ahora se habla mucho de... como de sacar un poco ese paradigma de género binario tipo masculino-femenino, e incluir a la transexualidad, intersexualidad... Yo creo que particularmente tendría que, primero formarme un poco más en eso, porque considero que yo no estoy tan metido en esos temas... [Tomás, 27 años].

Aparecen en estas líneas similitudes con lo que Blanco y Spataro (2019) relevan acerca de algunas estrategias de estudiantes para incorporar la perspectiva feminista en la vida universitaria: se trata de generar incomodidad e interpelar a sus docentes acerca de debates sociales coyunturales tales como la legalización del aborto y la inclusión de personas trans.

'Es un salto muy grande': la demanda por más formación en Educación Sexual Integral

Más allá de la valoración positiva respecto del tratamiento del tema en el bloque pedagógico, todxs lxs estudiantes consultadxs coincidieron en la necesidad de mayor formación en ESI en su carrera:

Bueno, creo que en la Didáctica 1 cuando hicimos el taller de ESI me abrió mucho el panorama, sí. Creo que igualmente como te decía antes, creo que se requiere una carga horaria mucho mayor, y una cierta obligatoriedad. [Augusto, 25 años].
Es que es un vacío total. Como que unos temas me resuenan más que otros, como esto del determinismo biológico versus el no determinismo biológico, pero son talleres que tuvimos de ESI en el Profesorado que duraban dos horas, y que uno lo tuve el año pasado que fui yo sola, y otro de este año de Didáctica, pero que, nada, son dos horas, y ESI en dos horas es como muy miserable. [Sabrina, 22 años].

Lxs estudiantes conocen la existencia de las leyes de ESI y reconocen que la misma es un derecho que deberán garantizarle a sus estudiantes en su práctica docente. En este sentido, mencionan temores e inseguridades en torno a la falta de formación:

A veces en el aula yo trato estos temas con cierta inseguridad también, al no tener una formación muy sólida, a veces siento que no tengo como mucha autoridad moral para... creo que bueno, si tuviera un poquito más de formación los trataría con un poco más de seguridad, a veces siento un poco de temor en ese sentido. [Augusto, 25 años].
Porque por tres talleres que tuve en toda mi vida, haber venido desde un colegio católico, tipo desde toda una historia de vida, a tener tres talleres de ESI, saber sobre ESI... es como un salto muy grande que no existe. [Sabrina, 22 años].

También, mencionan la necesidad de más discusiones al respecto, para poder sentirse segurxs para resolver situaciones que emergen en el aula y, más específicamente, trabajar casos de *acoso escolar*:

A veces, no sé, pienso si tuviera capaz algún alumno trans en el aula. Tal vez cómo trabajar los temas, por ahí... Capaz ahí sentiría que no sabría cómo abordarlo [E: ¿Y es un temor eso para vos?] Y sí, tendría miedo de tal vez herir un poco con las cosas que digo, no intencionalmente, o el manejo que hago, herir ciertas susceptibilidades ¿no? Si bien como que tendría en cuenta, pero a veces no sé si sabría cómo manejarlo. Y eso me genera cierto temor a veces tal vez. Siento que es algo muy delicado. [Augusto, 25 años]. En Didáctica empecé a leer un par de cosas, pero creo que lo que me falta es más la discusión, juntarme con un grupo de personas, y que esas personas sepan mucho y hablar de eso... porque siento que... en Biología también pasa eso ¿no? que todo el contenido está en un libro entonces vos lo estudias, pero la discusión, el hablar con las personas, no está, creo que me falta eso. [Juana, 23 años].

Sí, por ahí me hubiese faltado más el tema de cómo resolver conflictos en cuanto a sexualidad en el aula. Por ejemplo, en Adolescencia algo se tratan esos temas de... pero es como que no te dicen cómo resolverlo [...] A ver, si te pasa una situación de bullying en el aula, y por ejemplo bullying en temas de género, no es que te dicen cómo podés actuar ante esa situación, yo la verdad si me pongo en el aula y empieza a haber una situación así, la verdad no sé cómo reaccionaría [...] [Tomás, 27 años].

Resulta interesante el énfasis que hacen lxs entrevistadxs en torno a los *conflictos de género* en la vida cotidiana escolar más que en la dimensión curricular. Esto remite a una de las *puertas de entrada* que elaboró como esquema conceptual el Programa Nacional de ESI para describir los modos en los que la sexualidad ingresa o se hace presente en la escuela: los episodios que irrumpen en la vida escolar, es decir, aquellas cuestiones que no han sido planificadas pero que sin embargo la forma de intervenir en las mismas enseña acerca de las sexualidades. En este sentido, es notoria la advertencia por parte de lxs entrevistadxs de la existencia de un contexto escolar cambiante, distinto al que vivieron como estudiantes secundarixs, el cual deberán abordar como futurxs docentes.

Conclusiones

Este trabajo intenta hacer una aporte a la comprensión de las concepciones, intereses y preocupaciones de lxs estudiantxs de un profesorado universitario de Biología sobre la perspectiva de género en su formación y sus prácticas. Consideramos que este tipo de investigaciones son necesarias para pensar cómo acercar la formación de estxs futurxs profesionalxs a las demandas legales y sociales en relación con estos temas. También creemos que estas discusiones son una potente vía de entrada para poner en discusión, más en general, la necesidad de modificar la enseñanza universitaria. Por ejemplo, desde el año 2016 funciona el GenEx (PROGRAMA..., 2020) de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, que busca "[...] sensibilizar y concientizar a la comunidad de Exactas acerca de la violencia y discriminación de género". Asimismo es de destacar las modificaciones que trajeron aparejadas en la vida cotidiana el protagonismo de las agendas feministas en las agrupaciones estudiantiles, en particular en los últimos años, de la mano de demandas que se masificaron, tales como el fin de los femicidios bajo el lema *Ni una Menos* y la legalización del aborto, entre otros.

En el caso particular que abordamos en este trabajo, y tras relevar la omisión histórica de los estudios de género en la Facultad, observamos cambios positivos. En el mismo sentido, como queda claro en este trabajo, varios equipos docentes han introducido contenidos relacionados con la cuestión de género en sus materias. Además, algunos de estos equipos

(en particular, el de la DEPE I y II) han abierto líneas de investigación sobre la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias, entre cuyos logros concretos se pueden mencionar numerosas publicaciones y dos doctorados sobre el tema.

Al mismo tiempo, los resultados de este trabajo ponen en evidencia las fuertes limitaciones que persisten. Reconocer los problemas no implica, sin embargo, que las soluciones resulten evidentes. Así, nuestro trabajo también permite definir algunas cuestiones difíciles como, por ejemplo, cómo podría o debería introducirse la perspectiva de género en las materias del bloque de formación de Biología. Mientras en el caso del bloque pedagógico tanto la formación de lxs docentes como los contenidos curriculares podrían facilitar los cambios deseados, no resulta evidente ni existe un consenso entre estudiantes sobre qué modificaciones curriculares específicas favorecerían dichos cambios en las materias del bloque compartido con la licenciatura de Biología. Es claro, en este sentido, que se necesita no sólo continuar sino también ampliar y profundizar la agenda de investigación en relación con la perspectiva de género en la Universidad en general y, más específicamente, en la formación de profesorxs en dicho ámbito.

Los principales resultados de esta investigación expresan que, a pesar de las recientes acciones (en general limitadas a la iniciativa de equipos docentes particulares) que tienden a introducir la perspectiva de género en la formación universitaria de lxs profesorxs de Biología, existe aún un marcado desfasaje entre las expectativas de lxs estudiantes y las demandas que la sociedad pone sobre lxs profesorxs de biología, y la oferta de la carrera de Profesorx de Enseñanza Media y Superior en Biología de la FCEN-UBA. Este desfasaje se produce en distintos niveles.

Por un lado, la ESI demanda de lxs docentes de Biología que puedan enseñar sobre los cuerpos sexuados desde un punto de vista integral, que involucre la dimensión de los derechos sexuales, que exceda la genitalidad y la reproducción. Sin embargo, esta visión de las sexualidades, lxs estudiantes mencionan haberla recibido únicamente en materias del bloque pedagógico, y aun así, no de forma completa, sino principalmente a partir de equipos docentes particularmente interesadxs en la temática y en pocas clases o talleres. Haciendo un paralelismo, sería raro que unx profesorx de Biología decida no enseñar biología celular debido a que no le gusta el tema, sin embargo, pareciera que las sexualidades sí pueden quedar por fuera de la enseñanza según el interés docente⁶. Lxs entrevistadxs sostienen que estos contenidos deben ser incluidos en el Plan de Estudios de forma institucional.

Por otro lado, como mencionábamos anteriormente, se destaca la ausencia de contenidos específicos referidos a anatomía y fisiología humanas en este profesorado, o de salud humana en general, a pesar del imaginario social que presenta a lxs docentes de Biología como lxs que debieran enseñar en las escuelas temas de salud sexual, genitalidad y reproducción.

En este trabajo elaboramos una distinción por secciones entre, por un lado, los debates propios de los estudios de género y sexualidades en el ámbito educativo – y específicamente universitario – que se desarrollan desde hace décadas y desde focos de análisis sumamente diversos, y por otro lado, la especificidad de una normativa relativamente reciente que establece, entre otros aspectos, la necesidad de una enseñanza transversal de la sexualidad *integral* enmarcada en los enfoques de derechos humanos y

⁶Los otros pocos casos en que sucede algo semejante involucran, no por casualidad, otros contenidos cuyas connotaciones filosóficas, políticas e ideológicas generan conflictos con sectores conservadores de la sociedad. Tal es el caso, por ejemplo, de la biología evolutiva.

género. Sin embargo esta distinción a partir de lo observado, se tornó difusa. Resaltamos que muchxs de lxs estudiantes entrevistadxs se refirieron a los *temas de ESI* como intercambiables a los *temas de género*. El vínculo que tuvo la ESI con la perspectiva de género desde los marcos normativos y las propuestas del Programa Nacional ESI fue diverso, conflictivo y progresivo en los distintos niveles educativos y espacios geográficos del país, y es por esto que los sentidos y la utilización de ambos términos de forma intercambiable por parte de lxs estudiantes aparece como un aspecto novedoso a seguir indagando en un futuro.

Referencias

ACHILLI, E. L. *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde, 2000.

ANDERSSON, K.; HUSSENIUS, A.; GUSTAFSSON, C. Gender theory as a tool for analyzing science teaching. *Teaching and Teacher Education*, Amsterdam, v. 25, n. 2, p. 336-343, 2009.
DOI: <http://doi.org/cm7vz>.

ARGENTINA. *Programa nacional de educación sexual integral: ley nacional 26.150*. Buenos Aires, 2006. Recuperado el 28 jul. 2020 de: <http://tinyurl.com.br/68m>.

BACH, A. M. (coord.). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

BAEZ, J. *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe: las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. Buenos Aires: CLACSO, 2015.

BANK, B. (edit.). *Gender and education: an encyclopedia*, vol I y II. London: Praege, 2007.

BATALLÁN, G.; GARCIA J. F. Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela. *Cuadernos de Formación Docente*, Rosario, n. 5, p. 8-27, 1988.

BIRGIN, A.; CHAROVSKY, M. M. Trayectorias de formación de futuros profesores en un territorio fragmentado. *Pedagogía y Saberes*, Bogotá, v. 39, p. 33-48, 2013.

BLANCO, R. Del fulgor al desencanto: desafíos para el feminismo académico en la fugaz experiencia de la carrera de estudios de la mujer (Universidad de Buenos Aires). *Revista Interdisciplinaria de Estudios de Género de El Colegio de México*, México, v. 4, p. 1-31, 2018. DOI: <http://doi.org/d6gj>.

BLANCO, R. *Universidad íntima y sexualidades públicas: la gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

BLANCO, R.; SPATARO, C. Con/contra las estrategias institucionales: percepciones de estudiantes universitarios ante iniciativas contra violencias sexistas. *Nómadas*, Bogotá, n. 51, p. 173-189, 2019.

BONDER, G. Mujer y educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 6, p. 9-48, 1994.

BORDA, P.; DABENIGNO, V.; FREIDIN, B.; GÜELMAN, M. Estrategias para el análisis de datos cualitativos. *HIS: herramientas para la investigación social*, Buenos Aires, n. 2, p. 1-107, 2017
Recuperado el 28 jul. 2020 de: http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/pdf_1605.pdf.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Ed. Laia, 1972.

BUENOS AIRES (Ciudad). *Ley 2110: ley de educación sexual integral*. BOCBA, Buenos Aires, n. 2569, 20 nov. 2006. Recuperado el 28 jul. 2020 de: <http://tinyurl.com.br/68q>.

- CAMPAGNOLI, M. A. "¡Andá a lavar los platos!": androcentrismo y sexismo en el lenguaje. In: BACH, A. M. (coord.). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015. p. 59-103.
- CAMPANARIO, J. Asalto al castillo: ¿a qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias? *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 20, n. 2, p. 315-325, 2002. Recuperado el 28 mayo 2015 de: <http://tinyurl.com.br/6ua>.
- CRENSHAW, K. W. Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. In: PLATERO MÉNDEZ, R. L. (coord.). *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra, 2012. p. 87-122.
- CRUZ ESQUIVEL, J. Mediaciones y disputas político-religiosas como condicionantes de la educación sexual en la ciudad de Buenos Aires. *Estudios Sociológicos*, Buenos Aires, v. 31, n. 92, p. 369-395, 2013. Recuperado el 28 jul. 2020 de: <http://tinyurl.com.br/68t>.
- FAUSTO-STERLING, A. *Cuerpos sexuados: la política de género y la construcción de la sexualidad*. Madrid: Melusina, 2006.
- FEMENIAS, M. L. El feminismo académico en Argentina. *Labrys*, Buenos Aires, v. 7, 2005. Recuperado el 28 mayo 2015 de: <https://www.labrys.net.br/labrys7/fem/mluisa.htm>.
- FERNÁNDEZ, I.; GIL, D.; CARRASCOSA, J.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Visiones deformadas de la ciencia transmitidas por la enseñanza. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 20, n. 3, p. 477-488, 2002.
- FOX KELLER, E.; LONGINO H. *Feminism and science*. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- GLASER, B. G.; STRAUSS, A. L. *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine, 1967.
- GOGNA, M.; PECHENY, M.; JONES, D.; ORTIZ-ORTEGA, A. Enseñanza sobre género y sexualidad en universidades públicas en la Argentina. In: ORTIZ ORTEGA, A.; PECHENY, M. (coord.). *Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*. Buenos Aires: Teseo, 2010. p. 153-191.
- GONZALEZ DEL CERRO, C. *Educación sexual integral, participación política y socialidad online: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la ciudad autónoma de Buenos Aires*. 2018. 350 h. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018. Recuperado el 5 mayo 2020 de: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999>.
- GONZALEZ DEL CERRO, C.; BUSCA, M. *Más allá del sistema reproductor: aportes para la enseñanza de la biología desde una perspectiva de género*. Rosario: Homo sapiens, 2017.
- HAMMER, D.; WILDAVSKY, A. Entrevista semi-estructurada de final abierto: aproximación a una guía operativa. *Historia, Antropología y Fuentes Orales*, Barcelona, v. 4, p. 23-61, 1990.
- HARAWAY, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinención de la naturaleza*. Valencia: Cátedra: Universitat de València, 1995.
- HARDING, S. *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata, 1997.
- KOHEN, M. *Los cuerpos en la formación docente en educación sexual integral: dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias*. 2018. 313 h. Tesis (Doctorado en Ciencias Biológicas) – Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2018.

LAQUEUR, T. *La construcción del sexo: cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid: Cátedra, 1994.

LAVIGNE, L. Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la educación sexual integral desde una perspectiva feminista. *Mora*, Buenos aires, n. 25, p. 1-7, 2018.

LAVIGNE, L. La regulación biomédica de la intersexualidad: un abordaje de las representaciones socioculturales dominantes. In: CABRAL, M. (ed.). *Interdicciones: escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba: Arranés Editorial. 2009. p. 51-70.

LUCARELLI, E. *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño & Dávila, 2013.

MORGADE, G. *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

MORGADE, G. Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 6, n. 2, p. 49-62, 2017.

MORGADE, G.; FAINSOD, P.; BÁEZ, J.; GROTZ, E. De omisiones, márgenes y demandas: las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. In: ROJO, P.; JARDÓN, V. (comp.). *Los enfoques de género en las universidades*. Buenos Aires: Asociación de Universidades Grupo Montevideo, 2018.

MOLYNEUX, M. *Women's movements in international perspective: Latin American and beyond*. London: Palgrave, 2003.

PLAZA, M. V.; GONZÁLEZ GALLI, L.; MEINARDI, E. La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias de sexualidad y género en la formación docente. *Revista del IICE*, Buenos Aires, n. 38, p. 63-74, 2015.

PORLÁN, R. (coord.). *Enseñanza universitaria: cómo mejorarla*. Madrid: Morata, 2017.

POZO, J.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. (coord.). *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Morata, 2009.

PROGRAMA por la igualdad de género. [2020]. Recuperado el 28 jul. 2020 de: <https://exactas.uba.ar/institucional/programa-de-genero/>.

SCANTLEBURY, K. Still part of the conversation: gender issues in science education. In: FRASER, B.; TOBIN, K. (ed.). *International handbook of science education*. Nueva York: Springer, 2012. p. 499-512.

SIRVENT, M. T. *La investigación participativa aplicada a la renovación curricular*. Buenos Aires: Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos, 1990.

SOLSONA, N. Las mujeres en la historia de la ciencia. In: QUINTANILLA GATICA, M.; DAZA ROSALES, S.; CABRERA CASTILLO, H. (comp.). *Historia y filosofía de la ciencia: aportes para una "nueva aula de ciencias" promotora de ciudadanía y valores*. Santiago de Chile: Bellaterra: Sociedad Chilena de Didáctica, Historia y Filosofía de la Ciencia, 2014. p. 155-177.

SCHIEBINGER, L. *¿Tiene sexo la mente?* Madrid: Cátedra, 2004.

SUESS, A. Cuestionamiento de dinámicas de patologización y exclusión discursiva desde perspectivas trans e intersex. *Revista de Estudios Sociales*, Bogotá, n. 49, p. 128-143, 2014. Recuperado el 19 ago. 2020 de: <https://journals.openedition.org/revestudsoc/8481>.