



CS

¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación?

Producciones en el campo educativo

Victoria Orce y Mariana Frechtel
(compiladoras)



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

¿Qué investigan los/as investigadores/as en formación?

**¿Qué investigan los/as
investigadores/as en formación?**

Producciones en el campo educativo

Victoria Orce y Mariana Frechtel (compiladoras)



Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

Decano
Américo Cristófolo

Vicedecano
Ricardo Manetti

Secretario General
Francisco Jorge Gugliotta

Secretaria de Asuntos Académicos
Sofía Thisted

Secretaria de Hacienda y Administración
Marcela Lamelza

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil
Ivanna Petz

Secretario de Investigación
Marcelo Campagno

Secretario de Posgrado
Alejandro Balazote

Secretaria de Transferencia y Relaciones Interinstitucionales e Internacionales
Silvana Campanini

Subsecretaria de Hábitat e Infraestructura
Nicolás Escobari

Subsecretaria de Bibliotecas
María Rosa Mostaccio

Subsecretario de Publicaciones
Matías Cordo

Consejo Editor
Virginia Manzano
Flora Hillert
Marcelo Topuzian
María Marta García Negroni
Fernando Rodríguez
Gustavo Daujotas
Hernán Inverso
Raúl Illescas
Matías Verdecchia
Jimena Pautasso
Grisel Azcuy
Silvia Gattafoni
Rosa Gómez
Rosa Graciela Palmas
Sergio Castelo
Ayelén Suárez
Directora de imprenta
Rosa Gómez

Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras
Colección Saberes

ISBN 978-987-8363-33-2

© Facultad de Filosofía y Letras (UBA) 2020

Subsecretaría de Publicaciones

Puan 480 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires - República Argentina

Tel.: 5287-2732 - info.publicaciones@filo.uba.ar

www.filo.uba.ar

¿Qué investigan los/las investigadores/as en formación? Producciones en el campo educativo / Valeria Buitrón... [et al.], compilado por Victoria Orce y Mariana Frechtel - 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2020.

308 p.; 20 x 14 cm. - (Saberes)

ISBN 978-987-8363-33-2

1. Educación Universitaria. 2. Instituto de Investigación. 3. Ciencias de la Educación. I. Orce, Victoria y Frechtel, Mariana, comps.
CDD 378.007

Índice

Prólogo. Aportes de los y las investigadores/as en formación <i>Victoria Orce y Mariana Frechtel (UBA-FFyL-IICE)</i>	11
Eje N° 1: Enseñanza y contenidos disciplinares en la escuela	15
La enseñanza y el aprendizaje del sistema de numeración en un aula plurigrado rural: análisis de las intervenciones docentes y sus posibles relaciones con los aprendizajes infantiles <i>Valeria Buitron (UBA-FFyL-IICE)</i>	17
Enseñanza en plurigrados rurales: aportes del trabajo colaborativo entre maestrxs e investigadorxs a la reflexión sobre las prácticas <i>Dana Sokolowicz (UBA-FFyL-IICE)</i>	41
Las prácticas sociales y los conocimientos numéricos de niños de salas rurales multiedad. El caso de Bautista y Lautaro <i>Jennifer Spindiak (UBA-FFyL-IICE)</i>	67

Eje N° 2: Lectura y escritura desde una mirada histórica y desde las políticas actuales 91

Libros y lecturas en los orígenes de la educación de adultos en Argentina. Un análisis del libro de lectura *El Conscripto* (1915) 93
Natalia Castelao (UBA-FFYL-IICE-Appeal)

Aportes para pensar la formación docente: el caso del Ciclo de Desarrollo Profesional Docente en Alfabetización Inicial 115
Mariana Frechtel (UBA-FFyL-IICE)

Eje N° 3: Representaciones y construcción de subjetividades en la educación secundaria y en la formación universitaria 137

Tramitar la muerte de un par generacional. Emotividades de jóvenes estudiantes en contextos institucionales escolares 139
Darío Arévalos (UBA-FFyL-IICE - CONICET)

Cuerpos sexuados en la formación de médicos en la UBA: una primera aproximación 159
Euge Grotz (UBA-FFyL-IICE - CONICET)

El cuerpo como signo de distinción. Dinámicas de estigmatización en jóvenes secundarios 181
Ezequiel Szapu (UBA-FFyL-IICE - CONICET)

Eje N° 4: Políticas públicas para la escuela secundaria obligatoria	207
Residencia docente y territorios. Un análisis sobre la selección de escuelas asociadas en la formación de profesores/as para la obligatoriedad de la escuela secundaria	209
<i>Luciano De Marco (UBA-FFyL-IIICE)</i>	
Las relaciones Nación-Provincia de Buenos Aires configuradas para poner en marcha la escuela secundaria obligatoria	235
<i>Vanesa Romualdo</i>	
Eje N° 5: Sujetos y procesos de investigación	269
Sujetos e instituciones extra académicas como parte del proceso de investigación	271
<i>Melisa Cuschnir (UBA-FFyL-IIICE)</i>	
Epílogo	291
Composición tema: Lxs Becarixs	293
<i>Javier Schargorodsky</i>	
Las autoras y los autores	305

Cuerpos sexuados en la formación de médicxs en la UBA

Una primera aproximación¹

Euge Grotz

Introducción

Este capítulo tiene por objetivo presentar la investigación que estoy llevando a cabo en el marco del doctorado en Ciencias de la Educación con sede en el Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (IICE-UBA). En dicho estudio, me propongo identificar y analizar las distintas construcciones e interpretaciones de los cuerpos sexuados en la enseñanza universitaria actual de la Medicina en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desde una investigación cualitativa enmarcada en la tradición etnográfica interpretativista, aspiro a hacer un aporte al campo

1 En el presente trabajo utilizaré la flexión del género en “x”, ya que como menciona Díaz Villa (2012), esta “apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal. No es la mera inclusión —políticamente correcta— de ‘ellos y ellas’, sino 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. La incomodidad que genera la ‘x’ en la lectura y la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que sienten aquellxs que no se sienten —parcial o totalmente— respresentadx/interpeladx por ‘ellos’ ni por ‘ellas.’”

de los estudios sobre la incidencia de las relaciones de género y las diversas concepciones acerca de las sexualidades en la educación universitaria. En esta instancia, presento algunas reflexiones incipientes en torno a una primera aproximación a la carrera de Medicina (UBA) a partir de la lectura y análisis del plan de estudios, los programas de las diferentes asignaturas y la observación participante de la materia “Obstetricia”, dictada en el Hospital de Clínicas José de San Martín durante el segundo cuatrimestre de 2018.

La educación formal es un espacio significativo de formación en cuestiones de género y sexualidades. En las últimas décadas diversas investigaciones indican la complejidad multidimensional del discurso hegemónico educativo en torno a los cuerpos sexuados, especialmente en la escuela. Entendiendo a las instituciones como dispositivos disciplinadores (Foucault, 2002), distintas investigaciones describen las formas en que en el sistema educativo se depositan expectativas diferenciales en la identidad de género y sexual, a la vez que dicho sistema incentiva y contiene una “sexualidad normal” (García Suárez, 2004; Lopes Louro, 1999, 2004; Britzman, 1999; Bourdieu, 2000; Epstein y Johnson, 2000). En el ámbito local, los principales estudios sobre la inclusión pedagógica de dimensiones que complejizan el objeto “sexualidad” (Morgade, 2001, 2009, 2011; Díaz Villa *et al*, 2011; Díaz Villa, 2012; Baez, 2013; González del Cerro y Busca, 2016; Jones, 2009; Péchin, 2013; Lavigne, 2016; Molina, 2013), se centran en la interpretación y comprensión de los discursos hegemónicos y subordinados acerca de la construcción social de los cuerpos, los saberes académicos constituidos en el “*currículum* formal”, las expectativas y valoraciones que configuran el “*currículum* real”, las omisiones y los silencios que conforman el “*currículum* nulo”. A su vez, se deja al descubierto los modos de abordaje hegemónicos sobre la educación sexual, siendo la tradición biomédica la

de mayor alcance, la cual pone el foco sobre la anatomía de la reproducción, los métodos anticonceptivos y la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS).

En lo que respecta a la formación universitaria, buena parte del alumnado atraviesa escasas experiencias que le permitan la reflexión y revisión de las temáticas relacionadas con las sexualidades (Kohen y Meinardi, 2013) y la construcción del cuerpo sexuado. Esta situación pone de relieve la necesidad de generar instancias formativas que articulen con el campo de los estudios de género y sexualidades, los cuales alertan acerca de la transmisión del sexismo en la educación (Bonaf, 1998). Existen trabajos recientes que abordan la relación entre universidad, sexualidad y regulaciones sexo genéricas, a partir de distintas entradas analíticas: currículos, programas y formatos institucionales (Gogna *et al.*, 2010); normativas específicas que regulan las expresiones e identidades de género y las percepciones, representaciones y prácticas sexuales de lxs² distintos actores de la vida universitaria tanto por parte de lxs estudiantes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires, FCEN-UBA, (Blanco, 2011) y de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad de Buenos Aires, FMed-UBA (Mines, 2015). No obstante, la enseñanza universitaria de las ciencias biomédicas es un espacio de relativa vacancia, de ahí la relevancia de esta investigación.

En el desarrollo de este artículo, comenzaré por introducir el marco teórico-metodológico y los objetivos de la investigación, luego presentaré el grado de avance y las primeras reflexiones del trabajo de campo, para dar lugar finalmente a algunos interrogantes que orientarán futuros pasos.

2 El presente artículo, con algunas modificaciones, fue presentado en las VI Jornadas Nacionales y IV Latinoamericanas de Investigadores/as en Formación en Educación en 2018, con el título "Cuerpos sexuados en la enseñanza universitaria: una primera aproximación a la carrera de Medicina (UBA)".

Acerca de esta investigación o... ¿por qué investigar sobre los cuerpos sexuados en la formación médica?

Desde mediados del siglo XX diversos campos disciplinares, en confluencia con las reflexiones producidas en los movimientos políticos feministas y sociosexuales, dieron forma al campo de los estudios de género. Desde entonces, se han producido innumerables sistematizaciones en torno a los discursos hegemónicos y subordinados sobre las sexualidades. En los primeros predomina una lectura binaria de los cuerpos y una fundamentación biológica de la identidad de género y el deseo sexoafectivo de las personas, a partir de establecer una identidad fija que se evidenciaría en el “dato genital” (Fausto Sterling, 2006; De Lauretis, 2000; Butler, 2002, 2004; Preciado, 2002; Haraway, 1995).

Dentro de las teorías feministas, la conceptualización en torno al carácter natural de los cuerpos fue complejizándose a lo largo de las décadas. Autoras de época de posguerra, como Simone de Beauvoir (2005) y Margaret Mead (2006), subrayaron el carácter social y no biológico de la condición “femenina” y minimizaron su polarización con la también construida condición “masculina”. Así, el sexo en tanto materialidad dada por la naturaleza se mantuvo como categoría inamovible y los estudios se enfocaron en describir el género como la dimensión social/cultural y política (Millett, 1995; Lamas, 1996; Scott, 1996). En las décadas siguientes numerosas investigaciones, nutridas de los estudios de Foucault (2002) sobre la sexualidad como dispositivo y por las teorías postestructuralistas que emergieron con fuerza en los ochenta, comenzaron a problematizar la dicotomía sexo/género (Rubin, 1989; Laqueur, 1994; Haraway, 1995; Fausto Sterling, 2006). Los estudios de Judith Butler (2002, 2004) a inicios de los noventa iniciaron un período de revisión radical de los discursos hegemónicos sobre el cuerpo natural, y denuncia-

ron la patologización, criminalización y estigmatización que subyace a la lectura lineal del cuerpo-género-deseo.

A pesar de estos cuestionamientos en torno a la naturalidad de los cuerpos, el paradigma hegemónico de las ciencias biomédicas sostiene que el sexo de una persona queda determinado a partir de los “cromosomas sexuales”. Se habla, también, de “caracteres sexuales primarios” determinados por la posesión de un sistema genital y “caracteres sexuales secundarios” según la presencia durante el desarrollo de “hormonas sexuales masculinas y femeninas”, apelando a una existencia “natural” de los sexos y legitimándola en la biología. De esta manera, se naturalizan las identidades *cis*, es decir, toda aquella persona que se autopercebe dentro del sexo-género que le fue asignado al nacer. Existen trabajos recientes que analizan cómo las ciencias biomédicas ejercen importantes decisiones sobre los cuerpos: acerca de la medicalización y patologización de las identidades *trans* y los debates introducidos a partir de la sanción de la Ley de Identidad de Género (Farji Neer y Mines, 2015; Farji Neer, 2015), así como las intervenciones quirúrgicas para “normalizar” la intersexualidad (Kessler, 1990; Maffía y Cabral, 2003; Cabral, 2009) por ser considerada una patología sexual (Cano Abadía, 2012).

Como se desprende de la introducción, en la enseñanza de las ciencias biomédicas existen escasas instancias de problematización de los sentidos sociales en torno a los cuerpos y a las formas de investigarlos. En este sentido, se omite que en toda forma de clasificación subyacen categorías sociales de significación y que, en consecuencia, esto lleva a clasificar entre cuerpos y sexualidades “naturales” o “normales” y “antinaturales” o “anormales”. Se engloba dentro de estas últimas, en particular, a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción biológica de la especie y/o a toda configuración corporal o identitaria que no se “encau-

ce” dentro del binarismo macho-hembra (lesbianas, gays, bisexuales, identidades *trans*, personas intersex). Las personas intersex, por ejemplo, no se ajustan a este modelo y por ende han sido consideradas históricamente desde perspectivas patologizantes. Sin embargo, según Fausto Sterling (2006), 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.

La investigación que da sustento a este capítulo se propone, en líneas generales, indagar las distintas construcciones e interpretaciones del cuerpo sexuado en la enseñanza universitaria actual de la Medicina en la Universidad de Buenos Aires, con el objetivo de describirlas, analizarlas y compararlas, a la luz de la mirada crítica proporcionada por los estudios de género. Los ejes de análisis y comparación serán la presencia/ausencia del enfoque de género y derechos en los contenidos trabajados, las explicaciones que se dan acerca de los cuerpos sexuados y su diversidad, y los discursos/enfoques que aparecen en torno a la enseñanza de dichos contenidos. A su vez, se buscará dar respuesta a algunos interrogantes: ¿Qué aspectos del cuerpo sexuado estarían determinados por la biología según las distintas materias? ¿Existe acuerdo entre las mismas? ¿Qué sentidos son producidos en relación con las expresiones e identidades de género y sexualidades en el espacio universitario?

Grado de avance y primeras reflexiones

Enmarcada en los estudios culturales y de género, desde un enfoque metodológico originado a partir de los desarrollos del interpretativismo en la etnografía educativa (Woods,

1992; Rockwell, 1987), esta investigación está orientada a develar las relaciones sociales en las que se enmarcan las experiencias educativas de construcción del cuerpo sexuado. Como delimitación del campo, me propuse estudiar específicamente la enseñanza del cuerpo sexuado en la carrera de Medicina de la UBA. Esto se debe a que las ciencias biomédicas constituyen campos hegemónicos y saberes autorizados (Jordan, 1993) en lo que respecta a la toma de decisión y regulaciones de los cuerpos.

Al momento de la escritura de este artículo, me encuentro en la etapa inicial del trabajo de campo. Hasta el momento, he leído y analizado el plan de estudios y los programas de todas las materias de la carrera de Medicina. El interés estuvo puesto en identificar contenidos que puedan estar vinculados a la construcción del cuerpo sexuado, a las sexualidades y/o la definición de las categorías de sexo y género. A su vez, realicé observaciones participantes (Rockwell, 1987) de las clases de la materia Obstetricia, dictada en el Hospital de Clínicas “José de San Martín”. En los siguientes apartados compartiré algunas primeras reflexiones correspondientes a esta etapa de la investigación.

La carrera de Medicina: una experiencia para armar

Según el plan de estudios vigente³, la carrera de Medicina de la UBA tiene una duración de seis años y consta de tres ciclos: el Ciclo Biomédico, el Ciclo Clínico y el Internado Anual Rotatorio (IAR).

3 El plan de estudios de Medicina fue aprobado por Resolución del Consejo Superior de la UBA (Res. CS. núm. 7591/2009) a fines del 2009, se puso en vigencia en 2010 y puede consultarse [En línea] en <https://www.fmed.uba.ar/index.php/carreras/medicina/plan-de-estudios-plan-cs-759109> [Consulta: julio 2019].

El Ciclo Biomédico tiene una duración estipulada de dos años y medio y se cursa en la FMed-UBA. En primer año se ven las materias: “Anatomía”, “Histología, biología celular, embriología y genética”, “Salud Mental”, “Bioética I” y “Medicina Familiar I”. En segundo año: “Química Biológica” y “Fisiología y Biofísica”. En tercer año: “Inmunología Humana”, “Microbiología y Parasitología I”, “Microbiología y Parasitología II”, “Patología I”, “Farmacología I”.

Una vez aprobado el Ciclo Biomédico, lxs estudiantes pasan a cursar el Ciclo Clínico en distintas Unidades Docentes Hospitalarias (UDH), cuya duración es de dos años y medio. Las UDH consisten en hospitales y clínicas, tanto públicas como privadas, de diversas zonas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA) que son asignadas a cada estudiante por la propia facultad, en base a las opciones proporcionadas por ellxs. En las UDH se cursan la mayoría de o todas las materias del Ciclo Clínico, según el caso: “Medicina I” (Semiología-Fisiopatología), “Medicina II” (Medicina Interna), “Nutrición”, “Diagnóstico por imágenes”, “Dermatología”, “Infectología”, “Neumonología”, “Neurología”, “Cirugía General”, “Urología”, “Ortopedia-Traumatología”, “Oftalmología”, “Otorrinolaringología”, “Neurocirugía”, “Obstetricia”, “Ginecología”, “Pediatria”, “Patología II”, “Farmacología II”, “Salud Pública I y II”, “Psiquiatría”, “Medicina Legal - Deontología Médica”, “Toxicología II” y “Bioética II”.

Las clases de las UDH suelen estar dictadas por algunxs docentes de la FMed y principalmente por personal de planta del Hospital o Clínica correspondiente. Existe un equipo docente de la FMed encargado de coordinar y supervisar las clases de la UDH. Pero, según comentaron informantes clave, estxs no necesariamente revisan los contenidos y las clases que se imparten. Esto supone que gran parte de las materias de la carrera se cursan fuera de la facultad y de for-

ma diferencial: según la UDH que le toque, cada estudiante vivirá una experiencia educativa distinta.

No obstante, la FMed aprueba en su Consejo Directivo los programas de las materias de la carrera, inclusive aquellos de las materias del Ciclo Clínico. En este sentido, podemos hablar de un *currículum* formal prescripto a nivel FMed. Según Alicia de Alba, el *currículum* es una:

... síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía (1992: 59-60).

La autora distingue distintos niveles de concreción curricular: la dimensión social amplia, la dimensión institucional y la dimensión didáctico-áulica. Teniendo esto en cuenta, podemos afirmar que el *currículum* formal prescripto para la carrera de Medicina se corresponde con la dimensión institucional. Parte de mi investigación doctoral consistirá en identificar en qué medida el *currículum* real y el aprendido se relacionan o no con este *currículum* formal, al analizar la dimensión didáctico-áulica, lo cual no es objeto de este capítulo.

Los cuerpos sexuados en el plan de estudios y los programas

Una de las preguntas centrales que motiva esta investigación es conocer cómo aparecen los cuerpos sexuados en el plan de estudios de la carrera de Medicina. Busqué identificar

específicamente los contenidos explícitamente vinculados a sexo, sexualidad, género y la forma de nombrar a los genitales. En líneas generales, encuentro cierta diversidad de enfoques. No pareciera existir un saber monolítico, no aparece una “única verdad” acerca de los cuerpos. Esto sumado a lo planteado acerca de las distintas cátedras y UDH existentes, supone una complejidad para abordar la investigación que merece un análisis más detallado, el cual se suma a la complejidad que implica el estudio del *currículum* en sus diversos niveles de concreción, como menciona De Alba (1992). A continuación, y a modo de ejemplo, nombraré algunos elementos generales que surgen del análisis de los programas.

En cuanto a la forma de nombrar a los genitales, algunas materias como Anatomía en su programa hablan de “sistemas genitales” mientras que otras como Fisiología y biofísica o Urología hablan de “aparatos reproductores”. La noción de aparato remite a una lógica mecanicista donde el cuerpo puede compararse con una máquina. Por otra parte, la idea de “aparatos reproductores” remite a la idea de que la finalidad de los genitales, tanto internos como externos, es la reproducción. Sin embargo, los sistemas genitales están involucrados en diversos procesos: la fecundación, el nacimiento y el parto, pero también en el placer, en el orgasmo y en la interrupción del embarazo.

En cuanto a la diversidad corporal y los cuerpos sexuados, encuentro que la mayoría de los programas de las materias hacen una distinción binaria entre características “femeninas” y “masculinas”: se habla de “genital masculino”, “genital femenino”, “uretra masculina”, “pelvis femenina”, “pelvis masculina”, entre otros. Esto plantea algunas tensiones para pensar los cuerpos sexuados. Por un lado, las identidades *trans* no aparecen en los programas, todo lo mencionado refiere a corporalidades *cis*. Por otro lado, se está asumiendo que poseer determinado genital o determinada característica

nos hace masculinos o femeninos. Un ejemplo claro de esto es el programa de Ginecología, en el cual se habla específicamente acerca de “la mujer y su salud sexual y reproductiva”. Se da por asumido que quienes se acercarian con consultas ginecológicas son mujeres (en los objetivos, se habla de “la mujer que consulta”; EXP-UBA 69449/2014, p. 2⁴). A su vez, encuentro que la intersexualidad no aparece mencionada como tal, aún cuando según cifras reconocidas por las Naciones Unidas se corresponden con hasta el 1,7% de la población mundial⁵. Sí aparecen “casos” de intersexualidad nombrados como patologías específicas. Por ejemplo, en el programa de Química Biológica se habla de “resistencia androgénica y testículo feminizante” (EXP-UBA 43596/2014, p. 10⁶).

Todos estos ejemplos parecieran indicar que efectivamente los cuerpos sexuados en el *currículum* de la carrera de Medicina aparecen encasillados en dos compartimentos estancos y mutuamente excluyentes. Las corporalidades *trans*, no binarias, las intersexualidades y cualquier corporalidad no *cis* o bien no aparecen en los programas, o cuando lo hacen es como patología. Esto está en línea con lo planteado acerca del discurso hegemónico de las ciencias biomédicas en el apartado “Acerca de esta investigación o... ¿por qué investigar sobre los cuerpos sexuados en la formación médica?”.

4 Programa actual de “Ginecología” disponible [En línea] en https://www.fmed.uba.ar/departamentos_y_catedras/departamento-de-tocoginecologia/materia-ginecologia [Consulta: julio 2019].

5 La ficha de las Naciones Unidas sobre intersexualidad puede consultarse [En línea] en https://unfe.org/system/unfe-72-Intersex_Factsheet_SPANISH.pdf [Consulta: julio 2019]. La misma indica que entre un 0,05% y un 1,7% de la población nace con rasgos intersex. Este rango tan amplio es producto de la ausencia de estadísticas, y surge a partir de algunas investigaciones, las cuales se citan en Karkazis (2008).

6 Programa actual de “Química Biológica” disponible [En línea] en https://www.fmed.uba.ar/index.php/departamentos_y_catedras/departamento-de-bioquimica-humana/programa-analitico [Consulta: julio 2019].

En base a los contenidos de cada programa, seleccione como primeras materias a observar: Obstetricia, Ginecología y Urología.

Obstetricia en el Hospital de Clínicas: ¿el embarazo como sinónimo de maternidad, el cuerpo gestante como sinónimo de mujer?

En este apartado pretendo relatar algunos elementos que se desprenden de la observación participante de las clases de Obstetricia en la UDH correspondiente al Hospital de Clínicas. El Hospital de Clínicas “José de San Martín” es un hospital universitario perteneciente a la UBA, cuya historia se remonta a 1879. Se encuentra sobre la Avenida Córdoba, a dos cuadras de la FMed. Se trata de una institución de larga data en la que no sólo se realiza atención de la salud, sino que también se llevan a cabo actividades de docencia e investigación.

En el programa de Obstetricia se define que la misma “tiene como objeto de estudio la atención de la mujer durante el embarazo, el parto y el puerperio”, luego menciona que “se habla de atención perinatal que enfoca su propósito en las acciones desarrolladas sobre una mujer sana que está embarazada y, por ello, vive el crecimiento y desarrollo de su hijo como un hecho normal”, “pone el énfasis en el binomio madre-hijo porque es imposible considerar separados a dos seres humanos en el que uno de ellos depende casi exclusivamente del otro” (EXP-UBA: 0078567/2017, p.1)⁷. Luego conti-

7 Programa actual de “Obstetricia” disponible [En línea] en https://www.fmed.uba.ar/departamentos_y_catedras/departamento-de-tocoginecologia/materia-obstetricia [Consulta: julio 2019].

núa todo el programa refiriéndose a la persona embarazada como mujer y como “madre”.

Esto no es una particularidad del programa únicamente, pues en esta UDH en particular he podido observar que en las clases se hace permanente referencia a la persona embarazada como mujer e incluso como madre. Veamos algunos ejemplos:

“Es importante inculcarle hábitos sexuales e higiénicos a la señora.”

Docente A (residente de la especialidad, al referirse a posibles infecciones urinarias durante el embarazo; registro de clase, agosto 2018).

“Tratamos de modificar hábitos maternos.”

Docente B (obstetra clínico, al hacer referencia a los controles preconcepcionales; registro de clase, agosto 2018).

“Supongamos que la mamá tiene muchas contracciones...”

Docente C (ecógrafo, al hablar de diagnósticos de situaciones donde el feto tiene un tamaño menor al esperado; registro de clase, agosto 2018).

“Toda esta hipoxemia materna que trae aparejada hipoxemia fetal.”

Docente D (obstetra clínico, al explicar distintos casos de hemorragias de la segunda mitad del embarazo; registro de clase, agosto 2018).

Nuevamente, se deja por fuera a cualquier persona con capacidad para gestar que no sea una mujer *cis*. Se puede afirmar que las corporalidades *trans* e identidades no binarias, hasta el momento, parecieran formar parte del *currículum* nulo (Eisner, 1985), entendido como aquellos contenidos que podrían ser incluidos en el *currículum* formal o explícito pero que se dejan por fuera del mismo, es decir que están ausentes del *currículum* formal. Por otra parte, al asumirse que la persona embarazada es o será una madre se está ejerciendo una doble violencia simbólica: por un lado, y en relación con lo antes dicho, porque se asume a la capacidad para gestar como una característica femenina — ¿acaso no podría ser un padre *trans* el gestante?— y por el otro, pues se asume que la persona embarazada quiere conservar dicho embarazo, tenerlo y criarlo. Otras opciones no se mencionan. De esta manera, se refuerzan estereotipos de género binarios y cisheteropatriarcales.

En relación con lo anterior, el docente a cargo (Docente E), ya desde la presentación de la materia, indica que la obstetricia se trata de una especialidad distinta: se atiende a más de unx paciente por vez, pues se atiende a una paciente que “*tiene un paciente adentro*” (registro de clase, agosto 2018). En el contexto actual de debate por la interrupción voluntaria del embarazo (IVE), este comentario cobra especial relevancia, pues está asumiendo que el embrión o feto es una persona o paciente. Esto constituye parte del *currículum* oculto (Jackson, 1991) de Obstetricia, entendido como aquello que no aparece de forma explícita en el programa de la materia, pero sí de forma implícita, es decir aquello que puede leerse entre líneas. Esta idea de que el feto es una persona también está presente en las citas del programa de la materia que hiciera más arriba. No obstante, el mismo docente cerró la clase de presentación de la materia diciendo que hace cinco meses se discute la IVE, que si le preguntaran perso-

nalmente si está de acuerdo con ella su respuesta es no, ya que él “está formado para la vida”, pero que sí debe ser legal: “Lamentablemente los senadores pensaron que no tenemos que tener este derecho todavía, así que lo que vamos a tener no son menos abortos, vamos a tener la misma cantidad de gente que se muere por abortos hechos en condiciones no ideales” (registro de clase, agosto 2018). Este es un posicionamiento a favor de la Ley de IVE que no aparece en el resto de la materia, pues lxs demás docentes al mencionar el tema únicamente se refieren a la legalidad/ilegalidad de la práctica. Incluso, unx de lxs docentes se refirió en varias ocasiones al embrión o feto como “bebé” y a realizar un aborto como “matar a un bebé”.

Encuentro, a su vez, un sesgo cisheteronormativo en cuanto a las posibles vinculaciones sexo-afectivas de lxs estudiantes. En varias ocasiones, lxs docentes de la materia —especialmente el docente a cargo— se refieren a lxs estudiantes asumiendo que lxs mismxs son heterosexuales:

“Ustedes, las mujeres de aquí y los varones con su pareja...”

Docente E (refiriéndose a la necesidad de hacerse controles prenatales; registro de clase, agosto 2018).

“Acá tenemos mayoritariamente mujeres, así que les voy a hablar a las mujeres y a los varones para sus parejas.”

Docente E (al explicar los planos y tiempos del mecanismo de parto; registro de clase, agosto 2018).

“Aspirina no porque tiene vida media muy alta. Entonces se hace movilidad pasiva de los miembros inferiores. ¿Quién lo va a hacer esto? El marido.”

Docente C (al hablar de qué hacer para evitar riesgo de trombosis en embarazos con reposo indicado; registro de clase, septiembre 2018).

En este último extracto en particular, el docente asume que quien está embarazada, además de ser mujer y estar en pareja con un varón, está casada.

Por último, en distintas ocasiones se hizo referencia al sexo del feto:

“Por ejemplo el ADN puede ser el de un varón”

Docente B (al hablar de un test complementario, el de ADN fetal, en la clase sobre controles prenatales; registro de clase, agosto 2018).

“En el cariotipo fetal sale el sexo”

Docente B (misma clase, agosto 2018).

“En la semana 12 se ve el tubérculo genital, si apunta hacia arriba tiene más posibilidades/chances de ser varón y si apunta hacia abajo tiene más chances de ser mujer [...], pero no es certero, por eso no está bien cuando una madre te dice que ya le dijeron el sexo del bebé”

Docente F (ecógrafa, al hablar acerca de las ecografías y controles de la primera mitad del embarazo; registro de clase, septiembre 2018).

En estas referencias, se encuentra que se asume que el sexo de una persona es un dato biológico más que una construcción social, como se planteó en apartados anteriores, y que además se otorga cierta prioridad ontológica a la gené-

tica en la “determinación del sexo”, a modo de determinismo biológico.

A modo de cierre

En este capítulo busqué presentar mi tema de investigación doctoral, centrado en la enseñanza universitaria de los cuerpos sexuados, los géneros y las sexualidades en la carrera de Medicina de la UBA. Si bien se trata de temáticas muy estudiadas en los últimos años en la escuela y la formación docente, poco se ha explorado en el nivel universitario y particularmente en las ciencias biomédicas, las cuales constituyen saberes autorizados (Jordan, 1993) para definir y justificar intervenciones sobre los cuerpos sexuados. En este sentido, esta investigación busca ser un aporte a pensar las ciencias biomédicas en su cruce con los estudios de género.

A través de este trabajo, presenté la importancia de la problematización de la lectura lineal del cuerpo-género-deseo, en tanto esta concepción basada en una supuesta “naturalidad” propicia el establecimiento de corporalidades e identidades “normales” y “anormales” o patológicas, que luego constituyen justificaciones para la toma de decisiones acerca de los cuerpos. A su vez, intenté mostrar qué sentidos aparecen en torno a estos temas en el plan de estudios de la carrera de Medicina y, en particular, en la observación participante de la materia “Obstetricia” en el Hospital de Clínicas.

Si bien las reflexiones anteriores constituyen un primer acercamiento a la carrera de Medicina, es válido hablar de un fuerte sesgo cisheteronormativo y una persistencia de visiones estereotipadas y binarias en la enseñanza de las cuestiones vinculadas con la construcción del cuerpo sexuado. Al respecto, me pregunto: ¿qué formación adquieren lxs

futurxs médicos acerca de identidades no binarias, identidades *trans*, intersexualidades? ¿Cómo se puede garantizar una futura atención integral y respetuosa de las diversas formas de vivir los cuerpos, las sexualidades y los géneros sin una formación acorde? ¿Qué harán estxs futurxs médicxs a la hora de trabajar con personas no *cis*? ¿Habr  alguna materia o cátedra en la que reciban información al respecto? Si la hubiera,  alcanza para construir una mirada no patologizante ni estigmatizante de estas subjetividades? Para dar respuestas a estos interrogantes será necesario profundizar en esta investigación.

Bibliografía

- Baez, J. (2013). La experiencia educativa trans: Los modos de vivir el cuerpo sexuado de los/as/xs jóvenes en la escuela Secundaria. (Tesis de doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. [En línea] <http://repositorio.filo.uba.ar/xmloi/handle/filodigital/3178> [Consulta: mayo 2020].
- Blanco, R. (2011). Intimidad pública y experiencia estudiantil: regulaciones y subversión de las normas sexo-genéricas en la universidad. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, núm. 6, pp. 87-100. Rosario, Universidad Nacional de Rosario.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona, Anagrama.
- Britzman, D. (1999). Curiosidade, sexualidade e currículo, en Lopes Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autentica.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Barcelona, Paidós.
- . (2004). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós.
- Cabral, M. (editor). (2009). *Interdicciones. Escrituras de la Intersexualidad en Castellano*. Córdoba, Anarrés.
- Cano Abadía, M. (2012). Intersexualidad: una mirada feminista. *Feminismo/s*, núm. 19, junio 2012, pp. 67-87.
- De Alba, A. (1992). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, CESU-UNAM.
- De Beauvoir, S. (2005). *El segundo sexo*. Madrid, Ediciones Cátedra.
- De Lauretis, T. (2000). *Diferencias. Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid, Horas y horas.
- Díaz Villa, G. (2012). Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06). *Cuadernos de Educación*, CCIFFyH. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.

- Diaz Villa, G. *et al* (2011). Currículum, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares. *Revista de Educación en Biología*, vol. núm. 14, núm. 2, pp-30.
- Eisner, E. (1985). *Five basic orientations to the currículum. The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, pp. 61-86. New York, Macmillan.
- Epstein, D.; Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid, Morata.
- Farji Neer, A. (2015). Cuerpo, derechos y salud integral: Análisis de los debates parlamentarios de las leyes de Identidad de Género y Fertilización Asistida (Argentina, 2011-2013). *Salud colectiva*, vol. núm. 11, núm. 3, pp. 351-365. Lanús, Universidad Nacional de Lanús.
- Farji Neer, A.; Mines, A. (2015). Gubernamentalidad, despatologización y (des)medicalización. Interrogantes sobre la Ley de Identidad de Género argentina (2011-2014). *Revista de Ciencias Sociales (UNB)*, vol. 4.
- Fausto Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona, Melusina.
- Foucault, M. (2002). *Historia de la Sexualidad. La voluntad de saber*, Tomo I. Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Suárez, C. I. (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. Bogotá, Universidad Central-DIUC.
- Gogna, M.; Pecheny, M y Jones, D. (2010). Enseñanza sobre género y sexualidad en universidades públicas en la Argentina. En Ortiz Ortega, Alicia y Pecheny, Mario. (Comps.). *Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica*. Buenos Aires, Teseo.
- Gonzalez del cerro, C. y Busca, M. (2016). *Más allá del aparato reproductor. Aportes para la enseñanza de la biología desde la perspectiva de género*. Rosario, Homo Sapiens.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Jackson, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.
- Jones, D. (2009). ¿De qué hablamos cuando hablamos de sexualidad? Educación sexual en escuelas de nivel secundario antes de la Ley de Educación Sexual Integral de la Argentina, en *Argumentos, Revista electrónica de crítica social*, núm. 11.

- Jordan, B. (1993). *Birth in four cultures. A Crosscultural investigation of childbirth in Yucatan, Holland, Sweden and the United States*. Ohio, Waveland Press.
- Karkazis, K. (2008). *Fixing sex: Intersex, medical authority, and lived experience*. Durham and London, University Press.
- Kessler, S. (1990). The Medical Construction of Gender: Case Management of Intersexed Infants. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. núm. 16, núm. 1, From Hard Drive to Software: Gender, Computers, and Difference (Autumn, 1990), pp. 3-26. Chicago, The University of Chicago Press.
- Kohen, M.; Meinardi, E. (2013). Educación integral para las sexualidades: un dispositivo de formación docente en contexto. *Congreso de investigación y pedagogía III Nacional II Internacional. 9, 10 y 11 de Octubre*. Boyacá, Colombia.
- Lamas, M. (1996). Usos, posibilidades y dificultades de la categoría "género". En: Lamas Marta (comp) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG.
- Laqueur, T. (1994). *La Construcción del Sexo. Cuerpo y Género desde los Griegos hasta Freud*. Madrid, Cátedra.
- Lavigne, L. (2016). Una etnografía sobre sexualidades, género y educación. *La "educación sexual integral" en la Ciudad de Buenos Aires como política de gestión de la sexualidad juvenil*. (Tesis de doctorado) Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. [En línea] <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5989> [Consulta: mayo 2020].
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad en Guacira Lopes Louro (Comp.) *O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autêntica.
- . (2004). *Um corpo estranho*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Maffia, D.; Cabral, M. (2003). Los sexos ¿son o se hacen? En Maffia, D. (2003) *Sexualidades migrantes: género y transgénero*. Buenos Aires, Feminaria Editora.
- Mead, M. (2006). *Sexo y temperamento: en tres sociedades primitivas*. Barcelona, Paidós.
- Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid, Cátedra.
- Mines, A. (2015). La percepción de los/as estudiantes de la Carrera de Medicina de la Universidad de Buenos Aires sobre el tratamiento del aborto en la formación

médica. *Revista Población y Salud en Mesoamérica*, vol. núm. 13, núm. 1, San Pedro Jul./Dic. 2015. [En línea] https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1659-02012015000200002&script=sci_arttext [Consulta: mayo 2020].

Molina, G. (2013). *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser Varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires, Ediciones Novedades

———. (2009). Hacia una pedagogía para una educación sexuada con perspectiva de género: un enfoque superador de las tradiciones medicalizantes, moralizantes y sexistas en América Latina. *Congreso de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, Río de Janeiro, Brasil, 11-14 de Junio.

———. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.

Péchin, J. (2013). ¿Cómo construye varones la escuela? Etnografía crítica sobre rituales de masculinización en la escena escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 62, pp. 181-202.

Preciado, B. (2002). *Manifiesto contra-sexual: prácticas subversivas de identidad sexual*. Madrid, Pensamiento Opera Prima.

Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México, DIE.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. VANCE, Carole,(comp). *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, pp. 113-190. Madrid, Revolución. Scott, J. W. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico, en Lamas Marta (Compiladora) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México, PUEG.

Woods, P. (1992). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.