



**Universidad Nacional de La Plata**  
**Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación**  
**Especialización en Pedagogía de la Formación**

**Trabajo Final Integrador**  
**Biología, géneros y formación docente: intersecciones en exploración**  
**desde la educación sexual integral**

**Autora: Dra. Carolina Rosenberg**

**Director: Dr. Santiago Zemaitis**

**Diciembre de 2021**

**Resumen:**

Con la convicción de que la reflexión sobre la práctica docente brinda una excelente oportunidad para producir conocimiento y cambiar paradigmas, y asumiendo que la Biología debe revisarse (epistemológica, pedagógica y didácticamente), replanteándose el lugar de autoridad cultural que suelen tener lxs docentes, en el presente trabajo final integrador (TFI) presentamos una propuesta de investigación que aborde la enseñanza de la Biología desde una perspectiva crítica y fundamentada desde la ESI y los estudios del género, con el objetivo de explorar desde qué matrices disciplinarias y epistemológicas se organiza la construcción discursiva de los cuerpos sexuados y de los ámbitos de los derechos sexuales y (no) reproductivos. Se propone estudiar para ello, la dimensión de la enseñanza de esta asignatura desde una perspectiva de género e integral en el ámbito de la escuela secundaria y de la formación docente, tomando como elementos a analizar, los diseños curriculares de ambos niveles, los manuales escolares, planificaciones de clase y entrevistas a docentes del área.

## **Índice**

<b>Introducción. La enseñanza de la Biología con perspectiva de género (análisis de una situación)</b>	<b>3</b>
Objetivos de la propuesta de investigación	8
Objetivo general	8
Objetivos específicos	8
<b>Capítulo 1. Biología, género y formación docente: intersecciones en exploración</b>	<b>10</b>
1.1 Formulación y fundamentación de la problemática: las finalidades de la enseñanza	10
1.2 Marco Teórico	10
1.3 La ESI en una coyuntura de cambios	13
1.4 Educación Sexual Integral y Biología	15
¿Cuál es el aporte para la Biología que puede hacer la perspectiva de género?	
1.5 Formación docente con perspectiva de género	18
1.6 Las posiciones de lxs docentes y la enseñanza de la Biología con perspectiva de género	20
<b>Capítulo 2: Sistematización de estudios y debates sobre la problemática: estado del arte</b>	<b>22</b>
<b>Capítulo 3. Estrategias de acción propuestas y plan de actividades</b>	<b>30</b>
3.1 Análisis de los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires para educación media y superior	30
3.2 Análisis de libros de texto de Biología	30
3.3 La posición de docentes de Biología ante la ESI	32
3.4 Propuesta del uso del tiempo	32
<b>Educación, Biología y política: consideraciones finales</b>	<b>33</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>36</b>

## **Introducción. La enseñanza de la Biología con perspectiva de género (análisis de una situación)**

La idea de este trabajo de integración surgió en el contexto de una reflexión colectiva, de conversaciones recurrentes, en las que nos cuestionamos nuestra práctica en las escuelas, las tradiciones con las cuáles nos formamos, la manera en que enseñamos ahora, cómo incluimos la perspectiva de género y la enseñanza integral de la sexualidad en las clases de Biología, cómo nos posicionamos frente a los (nuevos) intereses de nuestros alumnxs y cómo aprendemos de y con ellxs a partir de sus inquietudes.

Son ya más de veinticinco años de enseñar Biología en el nivel secundario y superior de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), recorriendo las aulas de los colegios de pregrado y de los primeros años de las carreras de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP, como así también de escuelas secundarias para adultxs de la Provincia de Buenos Aires. Una trayectoria que deja muchas más preguntas que respuestas, de esas que marcan el camino y que invitan a pensar no sólo en la práctica sino también en la propia disciplina. Tenemos la convicción de que la propia experiencia y la búsqueda de respuestas puede sumar a la construcción colectiva de nuevos saberes y mejores formas de alojar a lxs estudiantes. Estamos transformando nuestras prácticas, desde enfoques superadores, más complejos e inclusivos, incluyendo, por ejemplo, nuevos contenidos raramente abordados antes en las clases como es la intersexualidad, al hablar del componente biológico del sexo (Rosenberg y Mancini, 2021) o temas considerados tabúes como la menstruación, desde un enfoque social y político (Alvarez y Rosenberg, 2021).

Por otro lado, sabemos que desde sus orígenes la Biología intentó comprender el mundo natural, pero, al igual que el resto de las disciplinas científicas, ha enunciado, hipotetizado y determinado con un sesgo androcéntrico, señalando como naturales ciertas diferencias biológicas y psicológicas entre los hombres y mujeres, jerarquizando esas diferencias de modo tal que las características femeninas sean siempre inferiores a las masculinas y justificando en tal inferioridad biológica el estatus social de las mujeres (Maffía, 2007). Los conocimientos científicos a los que tenemos acceso han sido producidos en su mayoría por hombres, quienes, como miembros privilegiados de la sociedad, construyeron imágenes y explicaciones de la naturaleza que refuerzan sus propios lugares y valores culturales, producto de sus prejuicios de clase y de “raza”.

Siendo conscientes de esta situación, creemos que nos encontramos ante un urgente desafío, el de enseñar Biología desde otra perspectiva. Las transformaciones sociales y la

redefinición de la socialización de los vínculos e incluso de los aprendizajes que las redes sociales han producido, nos obligan a actualizarnos, a pensar en nuestras prácticas, adaptándolas a múltiples variables, sobre todo cuando trabajamos con contenidos relacionados a la sexualidad, los géneros y los cuerpos sexuados. El escenario presente de ampliación de derechos sobre educación sexual integral, salud reproductiva, identidad de género, matrimonio igualitario e interrupción legal y voluntaria del embarazo nos convoca a enseñar incluyendo y promoviendo el conocimiento de este marco legal. En ese contexto, además, es indispensable conocer las biografías de nuestros estudiantes y preguntarnos si nuestras prácticas y las concepciones de género y sexualidad que subyacen en ellas no están invisibilizando y omitiendo las vivencias, sentimientos, expresiones, orientaciones y experiencias de las juventudes (Seoane, 2016).

Históricamente las Ciencias Naturales y la Biología han sido las únicas voces autorizadas para enseñar acerca de la sexualidad en las aulas, y lo han hecho leyendo a los cuerpos desde un determinismo biológico heteronormativo que mira al cuerpo de las mujeres con una finalidad reproductiva, a la vez que exige coherencia entre el sexo asignado al nacer, la identidad y las expresiones de género y la orientación sexual de las personas. Esta tradición biologicista ha resultado ser la perspectiva de mayor predominancia, donde la sexualidad se reduce a la genitalidad, al estudio de los sistemas y órganos, omitiendo otras dimensiones. Este enfoque se ha complementado con una mirada medicalizante que, desde el modelo médico hegemónico, normaliza los cuerpos, patologizando a quienes se alejen de la heterosexualidad, y poniendo el eje en los peligros y amenazas de la sexualidad, tales como enfermedades de transmisión sexual y embarazos no deseados. Asimismo, desde este enfoque de la salud se ha regulado e intentando disciplinar a los cuerpos que se alejan de la hegemonía, no solamente en cuanto a su sexualidad, sino también en cuanto a los cánones hegemónicos de salud y belleza, asociando a quienes posean cuerpos gordos con un modo de vida nocivo, de personas sin voluntad, que eligen el sedentarismo y la mala alimentación (Contrera y Cuello, 2016). Está claro que estos modelos de enseñanza no son inclusivos y no dejan lugar para las emociones ni para los deseos de estudiantes y docentes (González del Cerro y Busca, 2017). El orden simbólico (social, cultural y político) dominante en la modernidad enunció verdades sobre lo que significaba ser un hombre o una mujer que impactaron sobre las instituciones educativas: en sintonía con estas concepciones, la pedagogía y los sistemas escolares modernos naturalizaron e hicieron universales ciertas prácticas, saberes, conocimientos, discursos y

disciplinas educativas, que, entre otros aspectos, contribuyeron a construir una gramática corporal sexuada propia de las escuelas (Scharagrodsky y Zacarías, 2015).

Como mencionamos, en una perspectiva histórica, se ha considerado también al cuerpo de las mujeres únicamente con su finalidad reproductiva, lo que ha llevado a obviar la enseñanza de aspectos muy importantes de la anatomía de los cuerpos con vulva. La manera en que el discurso médico-científico se ha basado en la diferencia entre los cuerpos según sus genitales y el énfasis en el conocimiento de la reproducción han sido una barrera para el conocimiento de partes o de aspectos importantes del cuerpo de las personas con vulva, como es el caso del clítoris, órgano eréctil dedicado exclusivamente al placer, silenciado y olvidado por la medicina (García Dauder y Pérez Sedeño, 2017) o de la próstata y la eyaculación femenina, descriptos ambos de manera científica por primera vez por Regnier De Graaf, en el siglo XVI, pero luego ignorados hasta el siglo XX (Rivas Lis, 2019). Si bien estamos atravesando momentos de prometedoras transformaciones, como por ejemplo la implementación de la educación sexual integral (ESI), cuando en las aulas se enseñan ciertos contenidos relacionados con los cuerpos y la sexualidad todavía suele hacerse desde esos enfoques. Al hablar de la reproducción humana, por ejemplo, es posible que se haga referencia al “sistema genital” como sinónimo de “sistema reproductor”, cuando, desde una perspectiva integral de género y derechos humanos, es decir desde el actual paradigma de la ESI, debería presentarse como el conjunto de órganos relacionados entre sí, que tienen la posibilidad de participar, eventualmente, en la reproducción, mencionando, además, todos los otros factores que participan de la reproducción de las personas, como es el deseo de gestar, por ejemplo. Además, tenemos que incluir a las paternidades trans, haciendo visible en nuestras clases que no sólo las mujeres tienen cuerpos con capacidad de gestar. Otro aspecto, que puede servir para caracterizar la situación analizada, es la enseñanza de la determinación del sexo en nuestra especie, que suele estar ligada sólo al componente cromosómico. Como sostiene Diana Maffía (2003), la asignación del sexo al nacer está atravesada por la cultura, desde una concepción que pretende que todos los cuerpos se ajusten al binarismo hombre-mujer, desde una visión determinista. Cuando se afirma, por ejemplo, que el sexo de una persona es uno de solo dos posibles, y que tiene que ser asignado al nacer, se está exigiendo a las personas una coherencia entre su sexo cromosómico y anatómico, su identidad y su expresión, se está asumiendo que aceptará los roles correspondientes, haciendo una elección heterosexual. Afortunadamente, desde hace años, nuevos aportes están generando quiebres, revoluciones y cuestionamientos en el conocimiento científico,

poniendo en duda las “verdades científicas” de otrora. Podemos tomar como ejemplo la propuesta de la bióloga Anne Fausto-Sterling (2006), quien señaló que las concepciones sobre el género afectan al conocimiento que tengamos sobre el “sexo”, en especial a partir de la producción científica, en tanto autoridad social legitimada. Según la autora, las verdades producidas en relación a la sexualidad humana son construidas en el marco de debates políticos, sociales y morales sobre nuestra cultura y, por tanto, “Los científicos (...) crean verdades sobre la sexualidad; cómo nuestros cuerpos incorporan y confirman estas verdades; y cómo estas verdades, esculpidas por el medio social en el que los biólogos ejercen su profesión, remodelan a su vez nuestro entorno social (...)”. La escritora trae una visión diferente y superadora, respecto a la sexualidad, al sugerir abandonar la idea de dos sexos y reemplazarla por la de cinco, entre los que se incluyen tres casos de intersexualidad. Asociados a estas ideas, también pueden observarse cambios en el abordaje de lxs médicos sobre el cuerpo de lxs niñxs intersex al momento de nacer, tratando de no definir uno u otro sexo con una intervención quirúrgica sino esperar a que la persona elija con libertad, si es que desea hacerlo (Barral Morán, 2010). Sin embargo, esos nuevos enfoques no aparecen aún de manera frecuente, y, tanto en los discursos escolares, como en los dispositivos curriculares, libros o páginas de internet, e incluso en los diseños curriculares, se omiten e invisibilizan las prácticas, los cuerpos y las concepciones sobre la sexualidad de muchxs de nuestrxs alumnx. Creemos que muchxs jóvenes, guiadx principalmente por los movimientos feministas, están un paso adelante de la mayoría de lxs docentes respecto de la perspectiva de género, por lo que resulta necesario y urgente vincular la cultura escolar con las ideas y vivencias del alumnado. Debemos reflexionar y preguntarnos qué y cómo enseñamos acerca de nuestros cuerpos como construcciones complejas, y de qué manera la enseñanza de la Biología ha venido afianzando y naturalizando estereotipos de género, invisibilizando otros cuerpos, géneros y sexualidades que no sean del sistema sexo-género binario hombre-mujer. Escuchamos a nuestrxs estudiantes y sabemos que generalmente esa perspectiva biologicista no es la que representa sus sentires, por eso creemos que, tal como lo plantea Graciela Morgade (2012), la incorporación de cuestiones de sexualidad en las clases de Biología, desde una perspectiva de género, es necesaria para construir situaciones de confianza y respeto por las vivencias de lxs estudiantes.

Partiendo de estas premisas generales, en el presente trabajo final integrador (TFI) nos proponemos presentar una propuesta de investigación que aborde la enseñanza de la

Biología desde una perspectiva crítica y fundamentada desde la ESI y los estudios del género.



## **Objetivos de la propuesta de investigación**

Nos interesa entonces, siguiendo lo antes explicitado, explorar la enseñanza de la Biología desde el punto de vista de los estudios de género. Los objetos de análisis y aspectos a tener en cuenta son: los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires del Nivel secundario y de la Formación Docente del área de Biología y de la ESI, los discursos y representaciones generizadas de los cuerpos y las sexualidades que aparecen en los libros de texto de Biología y las posiciones docentes de profesorxs del área en relación a la enseñanza de la sexualidad y los géneros.

En ese contexto nos hemos planteado algunos interrogantes centrales:

¿Desde qué enfoque se presentan los contenidos relacionados con los géneros y la sexualidad en los diseños curriculares para la educación media y superior de la provincia de Buenos Aires? ¿Qué enfoques epistemológicos sustentan los dispositivos curriculares actuales respecto de los géneros y las sexualidades? ¿Cómo se presentan contenidos como el sistema genital/reproductor, el sexo, la reproducción y el placer en los libros de texto editados luego de la ley de ESI en 2006 en adelante? ¿Qué posición pedagógica tienen lxs que enseñan en el área de Biología? ¿Qué enseñan desde el currículum oculto?

### **3.1 Objetivo general**

Explorar desde qué matrices disciplinarias y epistemológicas se organiza la construcción discursiva de los cuerpos sexuados y de los ámbitos de los derechos sexuales y (no) reproductivos en la enseñanza de la Biología, desde la perspectiva conceptual del enfoque de género en educación.

### **3.2 Objetivos específicos**

- Explorar la enseñanza de la Biología desde una perspectiva de género e integral en el ámbito de la escuela secundaria y de la formación docente, tomando como documentos a analizar los diseños curriculares de ambos niveles, los manuales escolares, planificaciones de clase y entrevistas a docentes del área.
- Estudiar en el discurso de los textos escolares y diseños curriculares actuales de la provincia de Buenos Aires, la construcción generizada (o no) de los cuerpos sexuados.

- Indagar en qué medida, desde la enseñanza de la Biología, se puede potenciar la enseñanza/formación de los derechos sexuales y (no) reproductivos.

## **Capítulo 1. Biología, género y formación docente: intersecciones en exploración**

### **1.1 Formulación y fundamentación de la problemática: las finalidades de la enseñanza de las ciencias con perspectiva de género**

Al mismo tiempo que la idea de ciencia ha ido cambiando, las finalidades de su enseñanza han sido debatidas entre lxs educadorxs. Coincidimos con muchxs de ellxs en ver a la ciencia y a la tecnología como herramientas de soberanía, capaces de promover el bienestar de la población en su conjunto. Pero para que eso sea posible la educación debe garantizar el acceso y apropiación social de saberes emancipadores y del conocimiento necesario y suficiente para la toma de decisiones frente a problemáticas complejas (Massarini y Schnek, 2015). En un marco de derechos humanos y desde una perspectiva de género, la enseñanza de las ciencias debería estar orientada a la transformación social, a la construcción de ciudadanía crítica, atendiendo a las experiencias y los intereses de lxs estudiantes en su contexto, revisando los contenidos curriculares, los métodos de enseñanza y, sobre todo la formación inicial y en ejercicio del profesorado de ciencias (Acevedo Díaz, 2004).

De este modo, es importante que lxs docentes seamos conscientes del contenido ideológico que contienen nuestras disciplinas, en tal sentido, Gerard Fourez (1997) invita a explorar los “presupuestos sociales del programa”, a analizar qué contenidos está encargado de enseñar, para detectar allí los supuestos éticos que subyacen. Es interesante revisar y realizar una re-lectura ideológica sobre las representaciones de la verdad dada a través de modelos, sobre la historia de la disciplina (por quién ha sido escrita) y sobre los dispositivos curriculares usualmente utilizados, como los libros de textos o imágenes didácticas: los ejemplos que proporcionan los textos, que generalmente incluyen sólo a personas (hombres blancos en su mayoría) o situaciones propias de la clase media, son buenas instancias para encontrar esos contenidos ideológicos sobre los cuales lxs docentes deberíamos intervenir.

### **1.2 Marco teórico**

Es muy nutrida y profunda la producción que se ha hecho en los últimos años en las carreras de posgrado de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata en temáticas relacionadas a los géneros y las sexualidades. Tomaremos de allí algunos conceptos y sus definiciones.

Si bien presenta este concepto según lo definido por diversxs autorxs, y discute con ellxs, Zemaitis (2016) se identifica con la visión de la corriente socio-constructivista, que toma a la **sexualidad** como una “dimensión fundamental de la existencia y las experiencias humanas”, y por eso la define de manera abierta y variable. El autor la toma como un fenómeno complejo, no reducido a la dimensión genital ni a la cuestión puramente de la reproducción de la especie y define entonces a la sexualidad como un entramado de relaciones históricas, variables y modificables en el tiempo que no tratan únicamente de las dimensiones biológicas ni se reduce a los fines de la procreación, la considera una dimensión fundamental de las personas que refiere a lo identitario, es decir a las también cambiantes maneras en que tenemos de relacionarnos con los propios deseos y con lxs otrxs.

Esta perspectiva es la que nos interesa recuperar en este trabajo integrador, a través del cual se buscará indagar acerca de los aportes que la Biología ha hecho (o no) a la hora de intervenir en los diseños curriculares, y en la producción de textos escolares.

La categoría de **sexo** ha ido variando mucho durante la historia misma de la ciencia (Fausto-Sterling, 2002; Harding, 1996; Laqueur, 1994: en Zemaitis, 2016), actualmente, el sexo biológico se define por cinco aspectos como los genes, las hormonas, las gónadas, los órganos reproductivos internos y los órganos reproductivos externos (Zemaitis, 2016), pero es importante reforzar la idea de que si bien lo biológico es pensado siempre como una realidad dada y universal, ahistórica y presocial, en realidad, como todo conocimiento científico, ha sido producido en determinado contexto, bajo ciertas condiciones sociológicas, políticas, económicas y también individuales, y atravesado por diversos intereses, tensiones y controversias.

Siguiendo a Anne Fausto-Sterling (2006), se trata de un “sistema sexual bipartidista”, donde macho y hembra se sitúan en los extremos de un continuo biológico existiendo muchos otros cuerpos en el medio de la polarización. En efecto, también existen otros cuerpos, con otras características internas y externas, con otros genitales, otras anatomías. Lo que se muestra en los libros de texto y en las láminas escolares en las clases de Biología sostienen el dimorfismo corporal, mostrando solo dos cuerpos y dejando por fuera, por ejemplo, la representación y características de la anatomía de las personas intersexuales, o de las modificaciones hormonales posibles que realizan las personas transexuales.

Para la categoría de **género**, Severino (2018) toma la definición de Joan Scott (1999, en Severino, 2018): “un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que se perciben entre los sexos; y es una manera primaria de significar las

relaciones de poder”, destacando el aporte de esta definición al situar al género en el nivel simbólico-cultural derivado de relaciones de poder, siendo que en una concepción tradicional del género, el sexo alude al aspecto anatómico-biológico y el género a lo construido socialmente, a lo simbólico. Relata Severino que ya a partir de la década de 1980 esta concepción de sistema sexo-género es cuestionada: Judith Butler (2008, en Severino 2018), plantea la imposibilidad de distinguir sexo y género, denotando que la presunción de una relación causal entre el sexo y el género es indeterminada. Butler otorga un lugar importante a las nuevas identidades sexuales y rechaza la distinción anatómica natural entre los sexos que construye la división cultural entre los géneros porque legitima la idea de un sexo natural. El sexo, tanto como el género, es una construcción social. En este sentido, no es lícito suponer que de un sexo macho deviene un género varón; y de un sexo hembra deviene un género mujer. Butler cuestiona los límites del sexo y el género, recurriendo a la noción de performatividad, desde la cual explica que el género es construido en actos, los cuales ocultan su génesis y son impuestos por ciertos modos de castigo y recompensa. Visto así el género es la repetición, reactuación y reexperimentación de un conjunto de significados socialmente establecidos que mantienen al género dentro de un marco binario. Zemaitis (2016), también entiende al género como una dimensión que configura relaciones de poder, definiendo distintas condiciones sociales para hombres, mujeres y disidencias, en función de los roles que se les ha asignado socialmente,

Para Severino (2018) “la **perspectiva de género** permite reconocer la trama de relaciones de poder que se suceden al interior de las sociedades en torno a las diferentes identidades sexuales y de género, así como la reproducción y legitimación de un determinado sistema sexo/género por la escuela. En las instituciones escolares se ejercitan una pedagogía de la sexualidad y del género que se prosiguen con tecnologías de autogobierno y autodisciplinamiento de lxs sujetxs sobre sí mismxs”.

Para Ramírez (2013), el denominado **enfoque de género** es uno de los que más aportes ha brindado para la construcción de un abordaje integral de la educación sexual. Este modelo enfatiza la noción de un cuerpo humano inscripto en una red de relaciones sociales que le dan sentido, configurando modos de ser y de actuar, formas de vivir lo masculino y lo femenino, y los modos de ejercerlo (social, histórica y culturalmente determinado como “lo masculino” y como “lo femenino”), prestando especial atención al trabajo educativo que promueve la desnaturalización de las desigualdades. El autor dice que es importante destacar que, si bien el posicionamiento que este modelo sostiene está

también incluido en el enfoque integral, este último no se agota en esta perspectiva. Así, la **Teoría queer** proporciona un aporte interesante e inclusivo a la hora de pensar las sexualidades, discutiendo las identidades no binarias, reformulando nuevos procesos de identificación y de diferenciación en torno a la sexualidad. “Judith Butler ha ejercido una gran influencia dentro de la teoría feminista y los estudios Queer por proponer una concepción del género imitativa y representativa”, dice Ramírez en su trabajo. En 1990 Butler señala que el género es esencialmente identificación, que consiste en una fantasía: el género se define, de acuerdo, en lo que se denomina el performance, esto es, la repetición que imita constantemente la fantasía que constituyen las significaciones de manera encarnada. “Bajo esta visión, los comportamientos tan criticados como el amaneramiento de algunos gays y transexuales, o las relaciones *butch* (camioneras)/*feme* con su imitación particular del género revelan, la estructura imitativa propia del género” (Ramírez, 2013).

Para finalizar este apartado, agregamos que la Organización Mundial de la Salud (OMS) define a la sexualidad como:

(...) un aspecto central del ser humano presente a lo largo de su vida. Abarca al sexo, las identidades y los papeles de género, la orientación sexual, el erotismo, el placer, la intimidad y la reproducción. La sexualidad se vivencia y se expresa a través de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, conductas, prácticas, papeles y relaciones interpersonales. La sexualidad puede incluir todas estas dimensiones, no obstante, no todas se vivencian o se expresan siempre. La sexualidad está influida por la interacción de factores biológicos, psicológicos, sociales, económicos, políticos, culturales, éticos, legales, históricos, religiosos y espirituales.

### **1.3 La ESI en una coyuntura de cambios**

En octubre de 2006 se sancionó, luego de tensiones y disputas por su propio contenido e impacto, la ley de Educación Sexual Integral (ESI). Esta ley y el posterior desarrollo del Programa Nacional de ESI del Ministerio Nacional de Educación, hace obligatoria la enseñanza de la educación sexual en las escuelas de todo el país, desde el nivel inicial hasta las instituciones de formación superior, tanto de gestión estatal como privada. No se trata solo de la sanción normativa, sino de un cambio de paradigma sobre cómo se concibe la sexualidad en el ámbito escolar y en la formación docente, las relaciones entre los géneros y el derecho a todos los niños, niñas, jóvenes y adultxs a recibir educación sexual en el sistema educativo oficial y como proyecto institucional en cada escuela.

La Ley de ESI en su artículo inicial especifica que todxs lxs educandxs tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos tanto de gestión estatal como privada de todas las jurisdicciones del país; la misma es entendida como la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. En su artículo tercero se especifica que el Programa Nacional de ESI, se propone como objetivos:

a) Incorporar la educación sexual integral dentro de las propuestas educativas orientadas a la formación armónica, equilibrada y permanente de las personas; b) Asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados sobre los distintos aspectos involucrados en la educación sexual integral; c) Promover actitudes responsables ante la sexualidad; d) Prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular y e) Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

La obligatoriedad de la ESI se estima en la explicitación de que cada una de las jurisdicciones del país “garantizarán la realización obligatoria, a lo largo del ciclo lectivo, de acciones educativas sistemáticas en los establecimientos escolares, para el cumplimiento del Programa Nacional de Educación Sexual Integral” (Art. 5) donde cada jurisdicción implementará el Programa a través de “la difusión de los objetivos de la ley, en los distintos niveles del sistema educativo”, como así también en “el diseño de las propuestas de enseñanza” y a partir del “seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas” (Art. 8).

No se puede considerar la sanción de esta histórica y esperada ley sin tener en cuenta el contexto más amplio de la política educativa y de las políticas en salud sexual y no reproductiva, que se inició en el año 2003 bajo la presidencia de Néstor Kirchner (2003-2007) y que continuó con las dos presidencias de Cristina Fernández de Kirchner (2007-2015). Durante estos gobiernos y sobre la ampliación del rol del Estado, se reconoce la sanción de una serie de leyes y normativas que dan cuenta del valor social actual existente sobre este tema como: la Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (25.673) y el desarrollo de su Programa Nacional, la Ley de Matrimonio Civil entre parejas del mismo sexo (26.618), la Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (26.364), la Ley de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres (26.485), como así también la reciente incorporación del femicidio al Código Penal.

Destacamos que, en 2012 se aprobó la Ley de Identidad de Género que reconoce la identidad autopercibida, en 2015 se sancionó la Ley de Cupo Laboral Trans en la provincia de Buenos Aires y recientemente, en junio de 2021 se sancionó la Ley Nacional 27.636 que establece que el sector público nacional debe reservar, al menos, 1% de sus cargos y vacantes para personas travestis, transexuales y transgénero. El año 2018 encontró a la “marea verde” en las calles acompañando la media sanción del aborto legal en el Congreso de la Nación, y muy recientemente, luego de décadas de lucha feminista, el 24 de enero de 2020 entró en vigencia la Ley 27.610, de aplicación obligatoria en todo el país, que amplió los derechos de las personas con capacidad de gestar, regulando el acceso a la interrupción voluntaria y legal del embarazo y a la atención postaborto.

Asimismo, la visibilización del movimiento de #NiUnaMenos ha colaborado significativamente en ampliar las posibilidades de la educación sexual vigente e incluir en ella con mayor énfasis las violencias contra las mujeres y disidencias. Emergencias sociales como el femicidio y el travesticidio, empujaron a que las escuelas, en tanto espacios públicos, sean también lugares donde plantear, debatir y visibilizar esas situaciones. Se han hecho públicos también los maltratos machistas y androcéntricos de parte de profesorxs y estudiantes en diferentes niveles del sistema educativo.

Durante la escritura de este TFI, el Gobierno Nacional oficializó la incorporación, en los Documentos Nacionales de Identidad (DNI) y en los Pasaportes, la posibilidad de que las personas que no se reconocen dentro del sistema binario femenino/masculino puedan identificarse con una tercera opción, utilizando la letra "X" en la categoría “sexo” (Decreto 476/2021).

Podemos sostener que actualmente, hay un consenso social muy amplio -no sin tensiones o enfrentamientos por parte de grupos conservadores- sobre la importancia de la formación tanto de niñxs, jóvenes y el colectivo docente en materia de sexualidad desde la perspectiva de género.

La Ley Provincial de Educación Sexual (14.744) sancionada en la Provincia de Buenos Aires en el año 2015 muestra un rotundo avance en cuanto a las especificidades que tienen que ver con los principios establecidos a partir de la noción de “sexualidad” aportada por la OMS y una clara perspectiva de los derechos sexuales - algo quizás no tan evidenciado en la ley nacional- reconociendo de manera explícita los derechos como el placer sexual, la libre asociación sexual y la libertad sexual.

#### **1.4 Educación Sexual Integral y Biología**



Existe una idea instalada en la sociedad, basada en una visión esencialista de la sexualidad, que vincula a la educación sexual con la Biología. Tradicionalmente se le han asignado a esta disciplina, como portadora de “verdades científicas”, las temáticas que abordan el componente sexual, reproductivo y de salud sexual, entre otros. La ciencia, pretendiendo ser neutral y objetiva, libre de influencias, valores sociales y emociones, ha tenido un lugar de autoridad a la hora de hablar de estos contenidos en el aula. Sin embargo, acordando con las autoras Massarini y Schnek (2015), consideramos que la ciencia no tiene características universales, y, como toda actividad humana, está atravesada por intereses y tensiones, y se relaciona con el contexto social en el que se desarrolla. Si reflexionamos acerca de qué tipo de escuela queremos, es importante debatir sobre qué tipo de conocimiento hay que proporcionar hoy a lxs jóvenes sobre ciencia, para qué hacerlo, qué cultura escolar habría que proponerles y qué tipo de socialización superaría la brecha de género (Nuño Angós, 2000).

### **¿Cuál es el aporte para la Biología que puede hacer la perspectiva de género?**

La ciencia y la medicina han tenido un papel predominante en la regulación de los cuerpos, jerarquizándolos, clasificándolos y patologizándolos (González del Cerro y Busca, 2017) y la escuela ha acompañado este sometimiento, operando sobre ellos un disciplinamiento con la finalidad de producir sujetos dóciles, construyendo discursos y pedagogías normalizadoras, legitimando sólo algunos cuerpos, y poniendo en práctica protocolos de regulación del deseo, de lo masculino y lo femenino, y pretendiendo que la heterosexualidad sea universal (Elizalde, 2009; Seoane, 2016). La cultura dominante difunde y promueve determinadas representaciones de masculinidad y femineidad a través de prácticas y discursos que actúan como “tecnologías de géneros”, ya que produce cuerpos generizados (De Lauretis, 1996). Silvia Elizalde (2009), sostiene que en las instituciones educativas se impone un modelo naturalizado de heterosexualidad, que se aplica a la presunción de identidad sexual heteronormativa de lxs jóvenes y no hay lugar entonces para que ciertas experiencias no hegemónicas sean legítimas, ni para reconocer y operar sobre estructuras sexuales, familiares o vinculares diversas. La curiosidad de niños y jóvenes quedan en lo privado, limitando su libertad para explorar temas sobre los que expresan interés y duda y conduciéndolxs a aprender de sexo gracias al porno, ya que la escuela lxs deja solxs, bajo un sistema de censura y control. La sexualidad se convierte en un tema privado, despojada de su carácter social y político, donde la escuela pierde la

oportunidad de ampliar las visiones que lxs alumnxs tienen acerca de su propia sexualidad y de la sexualidad en general (Seoane, 2016).

Las ideologías restrictivas y moralizadoras sobre experiencias de géneros, cuerpos y sexualidades no hegemónicas rigen no sólo en las instituciones, sino también en los libros de texto, en los diseños curriculares, son parte de las biografías de lxs docentes y aparecen en sus discursos, aún cuando, como ya se mencionó, la Argentina cuenta con un marco legal que consagra nuevos derechos ciudadanos (Elizalde y Pechín, 2009, en Seoane, 2016).

Sabemos que hay conceptos estructurantes que la Biología desde su epistemología explica de manera incompleta, al no incorporar otras perspectivas o discursos de las ciencias humanas. Lo anterior se evidencia, por ejemplo, en los temas referentes a la diversidad de géneros y sexualidades (González Peralta, 2015). El conocimiento científico, como parte de los saberes que enseña la Biología, ha sido producido y comunicado, como ya se mencionó, desde un discurso androcéntrico y antropocéntrico. Desde las ciencias biomédicas se han destacado, por una parte, las diferencias entre la especie humana y el resto de especies animales, y por otro, las diferencias entre individuos dentro de la especie humana, describiendo y presentando visualmente un “modelo universal” de ser humano que tiene como características ser del sexo masculino, de la raza blanca y heterosexual (Barral Morán, 2010).

Nos parece importante aclarar que no cuestionamos la enseñanza de la Biología, sino su mirada reduccionista sobre la sexualidad, creemos y apostamos al enorme potencial de esta disciplina para romper con los discursos hegemónicos, fundamentados en una idea esencialista de la sexualidad, sostenidos por las instituciones religiosas y científicas.

Son muchos los aportes transformadores que la Biología puede hacer si es enseñada con perspectiva de género y desde la problematización de los contenidos, desde el conocimiento de la diversidad de sexualidades, géneros y cuerpos, incluyendo a la diversidad funcional, a los cuerpos gordos que se alejan de los modelos hegemónicos, y, como se mencionó anteriormente, enseñando las partes tradicionalmente silenciadas de los cuerpos con vulva, los cuerpos intersexuales, la participación del sistema nervioso en las sensaciones de placer en las zonas erógenas, el ano como órgano que puede proporcionar placer, la fecundación, la fertilización asistida, la interrupción legal y voluntaria del embarazo, el VIH: su transmisión y las alentadoras y contundentes evidencias actuales que indican que las personas que viven con el VIH con una carga viral indetectable no transmiten el virus mediante el intercambio sexual (campana I=I,

indetectable =intransmisible de la ONUSIDA), entre otros muchos aspectos usualmente omitidos.

Además de los contenidos mencionados, vinculados directamente con los cuerpos, los géneros y las sexualidades, nos parece importante que la enseñanza de la evolución, de las cuestiones ambientales, del proceso de alimentación y sus tensiones, por ejemplo, se haga desde un enfoque complejo, interseccional y de género, dejando en claro, por ejemplo, que son las mujeres quienes históricamente han sido las amortiguadoras de la pobreza, quienes realizan las tareas de cuidado y reproductivas en las familias, quienes se ocupan generalmente de la preparación y el procesamiento de los alimentos y, muchas veces del trabajo de la tierra, siendo su acceso a las mismas muy inferior al de los hombres. Es decir, es necesario visibilizar el lugar de privilegio que los hombres han tenido sobre las mujeres y las disidencias.

Nuestra propuesta de investigación es entonces, cuestionar el discurso científico hegemónico y conocer de qué manera la enseñanza de la Biología ha afianzado o reproducido estereotipos sobre lo que es ser hombre y mujer, invisibilizando otros cuerpos, otros géneros, otras orientaciones sexuales y otras masculinidades y feminidades, al tiempo que ha establecido en su tradición la asociación unidireccional entre sexualidad, genitalidad y reproducción (González Peralta, 2015).

En suma, nos enfocaremos en conocer, desde la perspectiva conceptual del enfoque de género en educación, desde qué matrices disciplinarias se organiza la construcción discursiva de los cuerpos sexuados y de los ámbitos de los derechos sexuales y (no) reproductivos en la enseñanza de la Biología actual. Estudiaremos la enseñanza de esta asignatura desde una perspectiva de género e integral y lo haremos en el ámbito de la escuela secundaria y de la formación docente, tomando como documentos a analizar, los diseños curriculares de ambos niveles, los manuales escolares, y planificaciones de clase de algunxs docentes.

### **1.5 Formación docente con perspectiva de género**

Aún cuando las instancias de formación docente han atravesado transformaciones profundas, sobre todo a partir de las últimas décadas, todavía parece quedar pendiente el desafío de formar docentes que, implicadxs en la construcción de ciudadanía bajo un enfoque de derechos y perspectiva de género, puedan y sepan enseñar en los escenarios educativos de la actualidad (Alliaud, 2015, Marano, 2019). Para poder situar el enfoque de género como uno de los elementos claves de la construcción educativa, debería

analizarse el proceso de socialización que han tenido lxs docentes en formación, la manera en que han interiorizado los estereotipos de género y revisar, además, la formación docente, con el fin de superar la brecha de género existente en la enseñanza de las ciencias y la inclusión de este enfoque en los diseños curriculares (Nuño Angós, 2000). Según lo enuncian Pagura y Blesio (2016), la realidad y los resultados de diversas investigaciones dan cuenta de diversas prácticas sexistas que se han naturalizado en los distintos niveles del sistema educativo. Asumiendo que la diversidad de géneros es una construcción en la que participan las instituciones sociales, como la familia y la escuela, lxs docentes en ejercicio y en formación deberían poder pensar sus propias prácticas desde la perspectiva de género, y para que esto ocurra, este enfoque debe estar incorporado en los planes de estudio desde la formación inicial.

En el caso particular de la formación de lxs docentes de Biología, es notoria la omisión de estas cuestiones en la formación inicial. En los profesorados de Biología dependientes del Ministerio de Educación de la Nación que se dictan en los Institutos de Formación Docente de la Provincia de Buenos Aires no existe un enfoque de género explícito para la enseñanza de contenidos asociados a los cuerpos y las sexualidades. En la materia Biología Humana se estudia al organismo humano como sistema dinámico en interacción con su medio, analizando los aspectos morfológicos y fisiológicos de los aparatos y sistemas, pero no existe un lineamiento que oriente a lxs futurxs docentes a trabajar estos contenidos desde la diversidad y la integralidad. Tampoco se hace mención a la necesidad de incorporar a todos los cuerpos, incorporando la perspectiva de la diversidad funcional, lo que podría evitar caer en abordajes capacitistas y discursos gordofóbicos discriminatorios. En esta materia también se estudia la genética humana, con mención de la variabilidad genética y las razas humanas (DGCyE, 1999: 21). Más allá de que el concepto de razas en nuestra especie ya ha sido desestimado por especialistas de la genética, ésta sería una buena oportunidad para incluir la diversidad como paradigma, la biología humana se caracteriza más por su variabilidad genética que por su universalismo, más por las diferencias que por la homogeneidad. Por otro parte, consideramos que, en esta misma carrera, cursar la materia Biología y su Enseñanza sería un trayecto adecuado para incorporar de manera explícita la perspectiva de género en el contenido curricular de análisis de las formas de producción del conocimiento científico en Biología y su relación con la enseñanza y de los aportes de las Ciencias Naturales en general y de la Biología en particular al tratamiento de temas transversales (DGCyE, 1999: 24).

## **1.6 Las posiciones de lxs docentes y la enseñanza de la Biología con perspectiva de género**

El modelo de ciencia que posean lxs docentes es uno de los aspectos más importantes que va a influir en el diseño y desarrollo del currículum explícito de ciencias (Plaza, 2015). En el Diseño Curricular para la Formación Superior (niveles inicial y primario), se advierte que lxs docentes en formación tienen muy diversas representaciones de la realidad, del conocimiento científico y la enseñanza de las ciencias, producto de su propia biografía escolar. En este documento se considera que estas ideas se sustentan en principios ontológicos, conceptuales y epistemológicos, y también que surgen de los esquemas de razonamiento que llevan asociados. Se sostiene que de ese modo pueden ser tomados como “obstáculos epistemológicos” que influyen en la comprensión y la construcción de conocimientos tanto para quienes aprenden como para quienes enseñan ciencias (DGCyE, 2010). Lxs autorxs Pujalte y Plaza (2017) dan cuenta de que según varias investigaciones, lxs profesorxs manifiestan visiones deformadas o inadecuadas sobre la imagen de ciencia, y consideran que esta imagen surge de una visión que toma a la ciencia como construcción ahistórica, neutral y objetiva, pudiéndose transmitir estas visiones al alumnado desde el currículum oculto, concepto pedagógico que se refiere a lo que se aprende en la escuela sin figurar en los programas prescriptos oficiales y sin que necesariamente exista una intencionalidad explícita por parte de lxs docentes (Morgade, 2012; Pujalte y Plaza, 2017).

En la construcción del conocimiento profesional inciden la transformación e integración de saberes, tanto de origen académico como los personales que conforman la biografía de cada unx. Podría aplicarse a estos contenidos, relacionados con los cuerpos, los géneros y la sexualidad, el concepto de “saber pedagógico por defecto” de Flavia Terigi. La autora considera que el saber pedagógico construido no es suficiente para dar respuestas fundadas a ciertos problemas del presente de nuestro sistema educativo y, por lo tanto, de las prácticas docentes. Este saber por defecto, tiene problemas a la hora de afrontar las condiciones actuales en que se produce el trabajo de enseñar. Al igual que en el software y haciendo una analogía, las opciones por defecto son aquellas con que la máquina trabajará si no se escoge de manera deliberada una opción diferente, lo que requeriría un esfuerzo especial para ir en un sentido diferente al del funcionamiento por defecto. Así, estos saberes funcionan de manera automática y se reproducen en las prácticas sin que se advierta siquiera su carácter performativo. Se extienden y reiteran, se transmiten en los circuitos de formación y se reproducen en las prácticas de algunxs docentes cuando es

necesario moverse en marcos poco usuales, menos conocidos o directamente nuevos (Terigi, 2012). Cuando los saberes están vinculados a la ESI, desde una perspectiva de género, esta situación es un problema, pues mientras que la formación inicial ofrece escasas oportunidades para la reflexión sobre estas temáticas, muchos niños y jóvenes en las escuelas vivencian experiencias de construcción de su identidad y de lo que es “normal-válido” y lo que no, orientados por profesores que, en la omisión o en la acción, mantienen estereotipos y preconceptos que pueden generar discriminación de los considerados “diferentes” o “fuera del padrón” (Orozco Marín, 2017).

## **Capítulo 2: Sistematización de estudios y debates sobre la problemática: estado del arte**

### **Biología, ESI**

Si bien en los últimos años varixs autorxs han analizado la implementación de la ESI en la escuela secundaria y el peso del modelo hegemónico biologicista como perspectiva desde la cual abordarla, la inclusión de la perspectiva de género en las clases de Biología no ha tenido mucho desarrollo bibliográfico.

En nuestro país podemos encontrar algunxs trabajos de investigación en relación, por ejemplo, a las concepciones sobre géneros, cuerpos y sexualidades. Recientemente Santiago Zemaitis (2016) aportó una abarcativa indagación conceptual y bibliográfica sobre la sexualidad juvenil y las diferentes perspectivas pedagógicas sobre la formación de la sexualidad. Llevó a cabo un profundo análisis, sistematizando numerosos estudios e investigaciones que provenían de diferentes campos disciplinares en el marco de las ciencias sociales, revisó los posicionamientos de lxs autorxs y referentes en el tema, y, además, a partir de los aportes historiográficos sobre estas áreas de estudio, realizó una reseña histórica sobre hechos e iniciativas oficiales que han tenido las distintas propuestas de educación sexual en la Argentina. En su escrito Zemaitis dialoga con muchxs autorxs en torno al concepto de sexualidad, y se identifica con la visión de lxs socioconstructivistas, quienes toman a la sexualidad como una “dimensión fundamental de la existencia y las experiencias humanas”, y por eso la definen de manera abierta y variable. Asume a la sexualidad como un fenómeno complejo porque “para abordarla, no se la puede reducir a la dimensión genital ni a la cuestión puramente de la reproducción de la especie. Unos años antes Vicente Ramírez (2013) había analizado, desde distintas categorías, los diversos enfoques, las miradas dispares de lxs docentes y las expectativas de padres y alumnxs respecto de la ESI en el ciclo básico de una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Coincidiendo con Zemaitis, el autor propuso analizar a la educación sexual asumiéndola conflictiva, teniendo presentes las diversas formas de concebir al cuerpo, a la femineidad, a la masculinidad, al deseo y al placer que pueden circular, confrontarse y encontrarse en el impacto sobre las subjetividades. Más tarde, Moira Severino (2018) orientó su trabajo a investigar el modo en que se incorporó la sexualidad y el género a Construcción de la Ciudadanía, asignatura curricular de la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires y a analizar, además, la reacción de

la iglesia católica frente a esta temática. En su trabajo de investigación la autora analiza distintas concepciones del concepto currículum, desde la definición elaborada por Alicia De Alba quien entiende al currículum como “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” (1995: 59), hasta las teorías post-críticas de los estudios curriculares, desde las cuales se plantea que el *currículum* personifica los nexos entre poder, saber e identidad, en tanto establece diferencias, construye jerarquías y produce identidades (Tadeu da Silva, 1998). La autora también revisa la mirada que Connel (1997, en Severino 2018) hace sobre el currículum, quien plantea la relevancia del reconocimiento de ciertas demandas históricas y la apuesta a los efectos sociales en la producción histórica de más (o, como también puede ser el caso, menos) igualdad en acceso a los derechos de ciudadanía.

Con respecto a los contenidos disciplinares relacionados con los géneros y las sexualidades, los contenidos curriculares centrales versan sobre la descripción anatómica y fisiológica de los “sistemas reproductores” del varón y de la mujer, haciendo una descripción binaria, universal y naturalizada de los cuerpos que hace percibir una supuesta complementariedad anatómica y heterosexualizada entre ambos cuerpos. Este binarismo del lenguaje de las ciencias biológicas, presente tanto en los discursos como en los materiales didácticos hace creer que en el mundo solo existen varones y mujeres, dejando invisible toda la variabilidad de la biología humana (Zemaitis, 2016).

Por su parte, Analís Escapil (2019) produjo un escrito novedoso en el que interpela a lxs lectorxs e invita a queerizar el currículo escolar, para lo cual analiza y compara los diversos discursos que han aportado a la construcción de la categoría currículo, para finalmente presentarlo como un territorio en disputa en el cual se entrelazan distintas voces y distintas temporalidades. Realiza también una reseña de estudios e investigaciones que ayudan a comprenderlo como un texto generizado y sexualizado, para luego ponerlo en diálogo con la perspectiva queer. La Teoría queer, sus ideas centrales y su contexto de emergencia son sistematizados y finalmente son analizadas algunas obras que han construido puentes ente esta Teoría y el currículo, en la denominada pedagogía queer. Por último, la “cuirización” (en nuestras latitudes) también es analizada por la autora. Coincide con ella Ramírez (2013), para este autor la Teoría queer proporciona un aporte interesante e inclusivo a la hora de pensar las sexualidades, discutiendo las identidades no binarias, reformulando nuevos procesos de identificación y de



diferenciación en torno a la sexualidad. “Judith Butler ha ejercido una gran influencia dentro de la teoría feminista y los estudios Queer por proponer una concepción del género imitativa y representativa”, dice Ramírez en su trabajo.

Como se mencionó anteriormente, una de las finalidades que orientan este trabajo de integración es conocer de qué manera la enseñanza de la Biología afianza o reproduce estereotipos binarios, invisibilizando nuevas masculinidades y feminidades, analizando la inclusión (o no) de la perspectiva de género en las clases de Biología. Como se ha dicho antes, este abordaje no ha tenido mucho desarrollo bibliográfico.

Hace ya una década, Díaz Villa, Morgade y Román (2011), analizaron una experiencia de ESI con enfoque de género en clases de una profesora de Biología, en una escuela secundaria. El proyecto de investigación buscó indagar, mediante estudio de casos, qué posibilidades y obstáculos se encuentran en la escuela para encarar la enseñanza de las temáticas de salud sexual desde una perspectiva integral y no medicalizante. Lxs autorxs afirman que el tratamiento escolar de las temáticas vinculadas con las sexualidades se ha propuesto tradicionalmente desde el llamado modelo biologicista, a través de un discurso que propone al binarismo como norma, que enfatiza únicamente la dimensión más material de la sexualidad, considerando que las cuestiones de los géneros y las sexualidades se abordan estudiando la anatomía y la fisiología de la reproducción, dejando de lado los vínculos, emociones o las relaciones sociales que dan sentido al uso del cuerpo. Zemaitis (2016) coincide con la mirada de lxs autorxs. enfocado en las pedagogías de la sexualidad, recorre y estudia críticamente a lo largo de la historia los distintos modelos de enseñanza, con la finalidad de encontrar la concepción de sexualidad que sustenta cada uno de ellos y qué visión sobre la educación sexual proponen, y contrapone el modelo biologicista con el del paradigma de los derechos y la integralidad. El enfoque biologicista, como describe Zemaitis, pone el énfasis en los aspectos materiales de la sexualidad, definiendo a los órganos y al sistema genital como órganos y sistema reproductor, negando el rol de los mismos para la obtención de placer, además de limitar la función sexual exclusivamente en estos órganos, obviando las múltiples zonas erógenas que los cuerpos poseen. Asimismo, este enfoque limita las posibilidades de encuentros sexuales a los de tipo binario heterosexual, ya que presenta a los órganos masculino y femenino como especialmente “diseñados” para la cópula. Frente a estos enfoques dominantes, en su escrito propone una pedagogía de la sexualidad con relevancia social, reconociendo a lxs jóvenes sujetos de la educación como “sujetos sexuados” y no como pertenecientes a un grupo incontrolable, promiscuo o peligroso,

teniendo en cuenta la dimensión cultural de sus experiencias. Ramírez (2013) también coincide en que en la Escuela Secundaria ha prevalecido, en general, un abordaje biologicista, con énfasis en contenidos relacionados con la descripción de los órganos reproductores y sus funciones como así también, los métodos anticonceptivos y las enfermedades de transmisión sexual. Otros, relacionados con abordajes sociológicos, antropológicos culturales y jurídicos con una visión sociohistórica, han ido ganando terreno en algunas instituciones escolares.

Como se mencionó, el abordaje biologicista suele presentarse asociado con una perspectiva médica, que ve a los cuerpos desde una mirada centrada en la prevención. Este enfoque es el que se manifiesta, además, en herramientas didácticas usualmente utilizadas por lxs profesorxs de Biología, como libros de texto, láminas e imágenes que fabrican un concepto de cuerpo hegemónico de la mujer y del hombre normales e ideales. En su Tesis de grado, Melisa Berardi (2020), asumiendo que las imágenes construyen de manera performativa la corporalidad y la diferencia sexual y permiten visibilizar distinciones étnicas- raciales y de clase, estudió manuales escolares destinados a primer año de escuelas primarias. La autora se preguntó cuáles son los discursos visuales que producen y qué mensajes circulan en estos textos, para lo que recurrió al análisis de las representaciones visuales de cinco manuales escolares suministrados por el ex Ministerio de Educación de la Nación, en diálogo con la Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (ESI) y sus respectivos lineamientos curriculares. Encontró, entre otros hallazgos, que en los manuales escolares persiste el modelo de familia nuclear heterosexual, los roles distribuidos al interior del hogar de acuerdo al género, y la figura de la “buena madre” siempre encargada del cuidado y control de sus hijxs. También observó que los personajes de los libros refuerzan los sentidos tradicionales de lo masculino y lo femenino, y que en las imágenes analizadas no hay espacio para las identidades no binarias y disidentes. La heteronormatividad también atraviesa la totalidad de los textos: no existen las familias homoparentales. Además, de la reproducción de la diferencia sexual y formas de ser en género y en sexualidad, Berardi encontró que también reproducen estereotipos de clase y de raza que dan cuenta de un modelo estético hegemónico occidental: pieles blancas y cuerpos delgados en ámbitos urbanos y preferentemente de clase media.

Si bien en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires se concibe a la ciencia como una actividad humana, determinada por su contexto socio- histórico y caracterizada por un modo particular de generar conocimiento desmitificando estereotipos acerca del conocimiento científico y se enuncia que “Al focalizar en la reproducción humana, será

necesario que el docente señale la enorme distancia que existe entre personas y el resto de los animales, en tanto las acciones humanas se explican más en función de la cultura que de la Biología. En este sentido, el docente marcará la dificultad de establecer límites claros entre lo biológico y lo cultural. Si bien los contenidos de esta unidad se enfocan en los aspectos biológicos de la reproducción humana, el docente deberá dar a su vez oportunidades para analizar la manera en que las diferentes culturas conciben y han concebido la sexualidad, las estructuras familiares, los cuidados de la descendencia, etcétera” (DGCyE, 2010:52), el desempeño profesional de lxs docentes va a depender de cómo los contenidos disciplinares son transformados para su enseñanza. En ese proceso, que resulta de la elaboración e integración de diferentes saberes, incluyendo actitudes y valores encaminados a la transformación escolar y profesional, tiene una enorme influencia la propia biografía de lxs docentes en temáticas relacionadas a la sexualidad (Díaz Villa, Morgade y Román, 2011). En ese sentido, María Victoria Plaza (2015) identificó y caracterizó creencias sobre sexualidad y género de tres profesorxs y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela secundaria a través del currículum oculto, recomendando en su trabajo la implementación de estrategias de reflexión metacognitiva para hacer explícitas esas creencias, como un primer paso para su vigilancia y revisión por parte de lxs profesores. Micaela Kohen (2018) también hizo un aporte muy valioso al campo de la formación docente posibilitando la emergencia de innovaciones en el cruce de la didáctica y la Educación Sexual Integral. Con el objetivo de aportar a la revisión de las enseñanzas sobre la corporalidad, ubicando en el foco de los dispositivos a los cuerpos como constructos sociales y su relación con las sexualidades en el plano del currículum explícito, oculto y nulo, la autora pudo problematizar la enseñanza de un cuerpo único, hegemónico y “neutral” y revisar los conocimientos que legitiman desigualdades de género, poniendo en evidencia las posiciones epistemológicas a partir de las que se piensan contenidos y actividades de enseñanza que constituyen el currículum oculto.

Por otra parte, en el trabajo ya mencionado de Díaz Villa, Morgade y Román (2011) se analizó un aspecto muy interesante como es el lenguaje que normalmente se utiliza en la enseñanza de la sexualidad cuando es abordada desde el modelo hegemónico: utilizar un lenguaje científico, afirman lxs autorxs, permite poner un nombre neutral a órganos o funciones que desde el punto de vista de las emociones nada tienen de neutrales. Asimismo, hacen referencia a la clasificación que suele hacerse de preguntas “de opinión” como opuestas a las preguntas “académicas” (esperadas en el ámbito escolar), asegurando

así la neutralidad de los contenidos, colocando a la propia experiencia como un obstáculo. Evidentemente, refieren, la incorporación de la perspectiva integral está requiriendo un profundo trabajo de revisión pedagógica en el cual los lineamientos curriculares sean cuestionados y nuevos paradigmas sean permitidos. Ramírez (2013) coincide y reflexiona al respecto: opina que en las estrategias que se propongan deberían incluirse las diferencias y particularidades que existen dentro de los grupos de jóvenes y adolescentes, y que, en el marco de las leyes, cada institución debería analizar y realizar las contextualizaciones necesarias, y proponer intervenciones adecuadas, reconociendo diferencias y consolidando la equidad. Díaz Villa, Morgade y Román afirmaban, en el año 2011, que aún persistían en ese momento contenidos y enfoques escasamente discutidos en las escuelas secundarias y en la formación docente, que obturan la especificación curricular de los Lineamientos Curriculares. Podemos decir que, si bien se han hecho muchos avances en la valorización de la integralidad de la educación sexual, aún hoy persisten obstáculos, por lo que, tal como ellxs plantean, es necesario invitar a los espacios académicos de investigación pedagógica a seguir trabajando en la producción de desarrollos didácticos que incorporen enfoques más inclusivos, promoviendo, además, como propone Análisis Escapil (2019), la incorporación de algunos aspectos de la pedagogía queer.

Siguiendo con la mirada puesta sobre la enseñanza de la Biología, desde Colombia, Carlos Gonzalez Peralta (2015), realiza un valiosísimo aporte: en su trabajo propone la transversalización de la perspectiva de género en el currículo de Biología y Ecología en una escuela de El Porvenir, en su país. Lo hace problematizando las representaciones sobre las masculinidades y feminidades, en un intento por visibilizar la marginación de la mujer y de las nuevas masculinidades dentro del aula. El autor concluye que la construcción de la malla curricular de Biología y ecología con el género como eje transversal es un reto pedagógico, didáctico y conceptual que permite pensar en la enseñanza de la Biología desde una perspectiva flexible, analítica e intercultural que responda a las necesidades propias de cada institución. Cree que el aporte a la transversalización de la perspectiva de género propicia una transformación de prácticas y discursos que pretenden que las y los estudiantes y maestrxs las analicen, reflexionen y busquen maneras para establecer unas relaciones justas y equitativas.

Si se pretende situar el enfoque de género como uno de los elementos claves de la construcción educativa, debería demandarse la formación necesaria en las carreras de formación docente tanto para el profesorado universitario como para lxs estudiantes.

Como menciona en su trabajo Vicente Ramírez (2013), lo interesante es que “hablar de educación sexual en la escuela puede llevarnos a pensar en diferentes cuestiones, dependiendo de nuestro modo de concebir la sexualidad, la idea de ser humano que esta concepción conlleve, y la visión del hecho educativo que sustentemos”.

Algunxs autores se han ocupado del abordaje de la ESI en la formación docente. Como mencionamos antes, Fernanda Pagura y Marcel Blesio (2016), reconocieron la importancia (y la ausencia) de la incorporación de la perspectiva de género en los planes de estudio de lxs futurxs docentes tanto en los Institutos de Formación Docente como en las universidades, por lo que generaron un espacio curricular de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Litoral, para enriquecer la formación de lxs estudiantes de los profesorados que se cursan en la Facultad de Humanidades y Ciencias. En España también hay voces intentando incluir este enfoque en la enseñanza de las ciencias: Carmen Solís-Espallargas (2018), presenta un trabajo de investigación, en el cual sugiere la necesidad de que maestras y maestros de la escuela primaria en formación construyan los conocimientos de la ciencia con un enfoque de género para así analizar críticamente las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad. González Peralta (2015), coincide y afirma que en los programas de educación superior se hace necesario dialogar sobre la importancia de establecer una cátedra de género y sexualidad. El autor considera que desde la Licenciatura en Biología se debe promover el reconocimiento del género como un constructo social y cultural ligado a la vida de las personas.

Muy recientemente se analizó la mirada de lxs estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), respecto de la inclusión de aspectos relacionados a la ESI y a la perspectiva de género a lo largo de su formación de grado (Profesorado y Licenciatura en Ciencias Biológicas). Luego de entrevistar a seis estudiantes, utilizando como guía preguntas relacionadas con 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, obtuvieron interesantes hallazgos: lxs estudiantes entrevistadxs identificaron acciones recientes para incorporar la ESI y la perspectiva de género, únicamente en algunas materias pedagógicas y por parte de algunxs docentes en particular, a la vez que demandaron mayor carga horaria tanto de aspectos vinculados a dicha perspectiva como también de contenidos sobre anatomía y fisiología humana.

Las observaciones y las inquietudes que nos llevaron a elaborar este trabajo coinciden con lo que concluyen estxs autorxs. Consideramos que, a pesar de la introducción por parte de algunxs docentes de la perspectiva de género en la enseñanza de la Biología, existe aún una enorme brecha entre las expectativas de lxs estudiantes y la formación superior, por lo que se torna urgente una reforma de los planes de estudio incorporando la perspectiva de género para el estudio de los cuerpos sexuados desde un punto de vista integral, que involucre la dimensión de los derechos sexuales, que exceda la genitalidad y la reproducción (Grotz, Plaza, del Cerro, González Galli y Di Marino, 2020). Contamos, desde nuestra experiencia, con la información brindada recientemente por un grupo de sesenta estudiantes del primer año de la Licenciatura en Nutrición, de la UNLP, alumnx de la asignatura Biología e Introducción a la Biología Molecular, quienes han respondido a una breve encuesta en la que confirman la necesidad de incluir estas perspectivas en las clases universitarias, valorando muy positivamente el enfoque de género dado en nuestras clases (Rosenberg y Muto, 2021).

Teniendo en cuenta entonces la revisión hasta aquí presentada, ya contamos con un dato significativo, que es que pocoxs autorxs se ocuparon de analizar la inclusión de la perspectiva de género en la formación de docentes del área de las Ciencias Biológicas, o en el nivel superior de enseñanza de esta disciplina, a diferencia de otros planos curriculares o recortes de interés sobre el tema en la actualidad. Yonier Orozco Marín (2017) reflexiona sobre la necesidad de abordar cuestiones de género en la formación de profesorxs de Biología a partir de la resignificación de lo aprendido. Llama la atención sobre la notoria omisión de estas cuestiones en la formación inicial en el caso particular de la formación de lxs docentes de Biología. El autor sostiene que, cuando están presentes, se asigna a estos contenidos un papel complementario y no estructural en el saber del profesorado. Acordando con este autor, y para finalizar, se puede inferir que, probablemente debido a la escasa inclusión de la perspectiva de género en la formación inicial de lxs profesorxs de Biología, lxs docentes en la práctica recurren a su experiencia de vida, a sus intereses personales, a su formación religiosa, política, cultural para construir sus propias concepciones de género y fundamentar así su práctica pedagógica de acuerdo a esas concepciones.

## **Capítulo 3. Estrategias de acción propuestas y plan de actividades**

### **3.1 Análisis de los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires para educación media y superior (formación docente)**

En el Marco General de la Educación Secundaria, se considera al currículum “... ‘como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa’ (De Alba, 2005). Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada, y por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada.” (DGCyE, 2006). Consideramos, en coincidencia con Laura Barba (2013), que esa potencialidad transformadora enunciada hace necesario un análisis de estos dispositivos didácticos, ya que creemos que pueden ser generadores de transformaciones que se traduzcan en una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante (Zemaitis y Pedersoli, 2018).

Para indagar sobre la construcción generizada (o no) de los cuerpos sexuados, revisaremos las concepciones sobre los cuerpos, los géneros, la sexualidad y la vida reproductiva en los diseños curriculares vigentes en la provincia de Buenos Aires del Nivel secundario y de la Formación Docente del área de Biología.

### **3.2 Análisis de libros de texto de Biología**

Tradicionalmente los libros de texto han sido objetos de consulta y estudio como fuentes documentales, ya que han sido considerados dispositivos fundamentales para la transmisión de saberes y para la organización de las prácticas escolares en la educación formal. En los mismos, las ilustraciones tienen un papel destacado, dado que son utilizadas profusamente en la bibliografía. Entre las diferentes funciones que las ilustraciones pueden ejercer en los libros de texto, la de promover o agilizar la comprensión es una de las más destacadas. Son diversas las investigaciones vinculadas a la diversidad de representaciones gráficas y su uso en los textos destinados a la enseñanza en el nivel secundario. En los mismos se exploró el rol que juegan determinadas imágenes para facilitar la comprensión y las condiciones particulares que deben darse para favorecerla (Perales y Jiménez, 2008). Por otro lado, también se ha mostrado que los libros de texto pueden ser transmisores de errores en la comprensión de determinados

conceptos o procesos, detectándose al menos tres problemas básicos relativos a las imágenes en los textos: errores anatómicos y fisiológicos, ausencia de informaciones relevantes y ambigüedades y deficiencias gráficas (Rosenberg, Legarralde y Vilches, 2014.)

Los libros y manuales escolares, además, constituyen una “unidad de observación privilegiada” para acceder a un conjunto de elementos culturales, implícitos y explícitos, transmitidos en la enseñanza (Mouratián, 2014). Coincidiendo también con Buján (2016), creemos que los textos escolares contribuyen a la educación de las personas incidiendo en la construcción de ideas, creencias, principios y valores ligados a los derechos humanos. Es por eso que nos parece importante identificar y analizar aquellos contenidos e ilustraciones que enuncian o construyen estereotipos y prejuicios que operan en contra de una educación en un contexto de diversidad e inclusión.

Conscientes de la potencia que tienen los textos escolares en tanto divulgadores legítimos de representaciones, imágenes y signos culturales, se revisarán las concepciones sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades en los libros de textos escolares de Biología editados luego de la sanción de la Ley de ESI, de 2006 en adelante.

Desde la perspectiva de género, contamos con estudios previos que han analizado los textos escolares argentinos advirtiendo fuertes marcas y sesgos de género en las representaciones transmitidas sobre la masculinidad de lxs niñxs, el lugar doméstico asignado a la figura de la madre, la vida pública del varón adulto, etc. En los manuales de lectura utilizados para el nivel primario, como han observado Andrada y Scharagrodsky (2001), prevalece un “modelo de familia monolítico, unidimensional y con una compulsiva tendencia hacia la heterosexualidad”. Como hace notar Oliveira Matos (2007), el conocimiento del cuerpo humano construido históricamente por las miradas y representaciones de médicxs y científicxs, se relaciona con una idea mecanicista, que separa y analiza las piezas anatómicas y los sistemas fisiológicos, determinando que las representaciones de los cuerpos se hagan desde una tradición curricular que fragmenta y que les da a los cuerpos un tratamiento puramente biológico. En las escuelas, por lo general, se enseña con libros de texto que muestran un cuerpo separado de su contexto social y no se discuten las relaciones de poder a las que está sometido. Desde estas perspectivas de lectura es que nos interesa recorrer los manuales mencionados, a los fines de explorar las representaciones sobre los cuerpos, los sexos, sobre las células sexuales, etc. para conocer, finalmente, qué tipo de educación de la sexualidad se configura en estos discursos educativos (Zemaitis, 2021).



Para el análisis de los textos escolares se tendrán en cuenta los siguientes aspectos: la representación textual e icónica de los cuerpos generizados, descripciones sobre el óvulo y los espermatozoides, y la descripción fisiológica de los órganos genitales, las descripciones estereotipadas sobre los cambios en el crecimiento corporal durante la adolescencia, los modos en que se hace mención al placer, al “acto sexual”, la “cópula” o el “coito”, las descripciones acerca de la reproducción sexual humana, del aborto y de las tecnologías artificiales de reproducción, el tratamiento de VIH y sida.

### 3.3 La posición de docentes de Biología ante la ESI

Tomaremos como sujetos de investigación a lxs docentes y, de ellxs, su “posición docente”, noción trabajada recientemente por Myriam Southwell, conformada por la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar y referida a los múltiples modos en que lxs sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas y desafíos que se plantean en torno de ella (Southwell y Vassiliades, 2014, Southwell, 2020). Para explorar entonces esas posiciones docentes, analizaremos planificaciones de clase y realizaremos entrevistas en profundidad y semi-estructuradas (Hammer y Wildavsky, 1990) a profesorxs de Biología. Se tendrá en cuenta, como resguardo metodológico, que las entrevistas sobre experiencia del pasado profesional, permiten explorar en los testimonios de lxs participantes experiencias nunca generalizables sino situadas y parciales y, por lo tanto, con contradicciones, ambigüedades y deseos en los acontecimientos que lxs entrevistadxs relatan (Harding, 2002)

### 3.4 Propuesta de uso del tiempo (para dos años)

	Distribución temporal							
	2022				2023			
Trimestre	1	2	3	4	1	2	3	4
Entrevistas a docentes	x	x	x					
Análisis discursivo de los dispositivos curriculares			x	x				
Sistematización de los relatos y de los datos obtenidos en la revisión de los dispositivos curriculares					x	x		
Producción de aportes bibliográficos						x	x	x

## **Educación, Biología y política: consideraciones finales**

La reflexión sobre la práctica docente brinda una excelente oportunidad para producir conocimiento y cambiar paradigmas, mientras se aprende de las nuevas generaciones. Para que esto tenga lugar, la Biología debe revisarse, replanteándose el lugar de autoridad epistemológica que suelen tener lxs docentes y enseñarse desde una perspectiva de género, tomando como eje los lineamientos de la ESI, aprovechando las clases para poner en diálogo los conocimientos biológicos con las construcciones culturales, sociales y políticas, pues, si no lo hacemos, seguiremos sosteniendo y reproduciendo el sistema patriarcal (González del Cerro y Busca, 2017). Además, al igual que Micaela Kohen (2018), creemos en una educación transformadora, y coincidimos en que para que así sea tenemos que revisar los diseños curriculares y producir tanto nuevos contenidos y herramientas didácticas más inclusivas, como también nuevas formas de enseñar, desde enfoques complejos y problematizadores, situados, en contexto y que atiendan a los intereses de lxs estudiantes. Muchos de los modelos educativos vigentes están basados en supuestos adultocéntricos y androcéntricos, evidenciados tanto en conceptos como en metodologías educativas. Es necesario llevar a las aulas la reflexión sobre estos temas, considerando las relaciones de género en el sistema patriarcal vigente para propiciar transformaciones que hagan posible la construcción de una sociedad más justa e igualitaria (Camarena Adame y García Saavedra, 2018). Si no se enseña de manera consciente y explícita, desde una perspectiva de géneros y derechos, es más improbable que estos temas sean discutidos con el estudiantado. Las distinciones genéricas estereotipadas presentes en los dispositivos curriculares naturalizan las desigualdades y alejan su análisis del enfoque social que les corresponde, al mismo tiempo que repercuten en una inadecuada concepción de su tratamiento en la educación (Salas M, 2018).

Sabemos que la educación es un derecho y la enseñanza de la Biología desde la perspectiva que proponemos, tiene la oportunidad de dar a conocer, garantizar y colaborar para que se cumplan los derechos ligados al acceso al conocimiento científico sobre la sexualidad, a la libertad de la autoadscripción identitaria sexo-genérica, información y acceso a métodos anticonceptivos, a la libertad de decisión sobre sus cuerpos de las personas gestantes, a la no discriminación por la orientación sexual, a la intimidad, al placer, entre otros. En nuestro carácter de educadorxs tenemos un rol activo como promotorxs de los derechos sociales de educarse en sexualidad desde la integralidad, para así abrir el horizonte hacia una sociedad más respetuosa por las diferencias de los cuerpos y las subjetividades más democrática y, por tanto, más inclusiva (Zemaitis, 2016 y 2019).

No queremos dejar de mencionar que, como Melisa Berardi (2020), creemos que los manuales escolares son usados en general de manera esporádica, por lo que es importante también prestar atención, por un lado, a otro tipo de materiales que circulan y son utilizados en las aulas, y por otro, a centrarse aún más en las prácticas de lxs docentes, sus criterios de selección de materiales, la visibilización o no de temáticas vinculadas al género y a la sexualidad. Es interesante la observación de la autora, en relación a la capacidad que tienen las clases de subvertir los discursos hegemónicos que representan los manuales escolares, a través de la construcción de espacios de debate y problematización.

Si no es la escuela quien enseña contenidos referidos a los cuerpos, los géneros y las sexualidades, serán las redes las que, a través de información, páginas, y videos, que incluyen al porno, sacien las curiosidades emergentes. Esta relación con la virtualidad se profundizó mucho en estos dos últimos años en que la pandemia obligó a tomar medidas estrictas de aislamiento y lxs jóvenes pasaron mucho más tiempo frente a las pantallas. La pedagogía de la sexualidad socialmente relevante que propone Santiago Zemaitis (2016), debería ser capaz de poder incorporar esos elementos culturales que consumen lxs jóvenes, como parte de la formación ética y sexual y fomentar su análisis crítico. Esta actitud crítica, intentará poner dichas imágenes y discursos hegemónicos en duda y analizarlos para poder reflexionar sobre los mensajes y sentidos que se están colocando a la vida sexual y social, sobre cuánto de todo ello impacta en nuestra sensibilidad y manera de reconocernos como sujetos de deseo.

Lxs docentes deberíamos tomar una posición crítica y ética sobre los mecanismos que median nuestras interacciones, íntimas y públicas, ejerciendo una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante, revisando nuestras propias perspectivas sobre la sexualidad y, sobre todo, la asunción de los prejuicios que tenemos sobre las generaciones más jóvenes, sus prácticas y consumos (Zemaitis, 2016).

Específicamente, en lo que respecta a la enseñanza de la Biología, siguiendo su transversalidad desde la ESI, puede potenciar aspectos concretos de la salud y la vida de nuestrxs estudiantes. Por ejemplo, en articulación con el tema de la identidad y la diversidad de géneros, conocer desde los cuerpos gestantes, las posibilidades de interrupción de un embarazo no deseado, como también la intervención quirúrgica, farmacológica o de otra índole sobre el propio cuerpo para asegurar la autoadscripción identitaria que se percibe. Más que una Biología centrada en los riesgos y las consecuencias de las prácticas diversas de la sexualidad, deberíamos poder ampliar y

complejizar una Biología más tendiente a asegurar derechos y necesidades reales, de allí que su aporte para el conocimiento del propio cuerpo y el de lxs demás sea una dimensión clave.

Finalmente, creemos que enseñar Biología tiene desde ya la dimensión política de la enseñanza en tanto autoridad docente, posicionamiento ante los conocimientos como activos sociales, sobre la direccionalidad que le imprimimos a la enseñanza, entre otros aspectos, pero también, es política la mirada que tendremos desde la ESI, particularmente, hacia la Biología para poder tensionar sus dimensiones más normalizantes, resabios poderosos que quedan de otro tiempos, de paradigmas añejos que aún seguimos encontrando en las representaciones educativas y sociales con respecto a los cuerpos, los placeres y las vidas de las personas.

## **Bibliografía:**

- Acevedo Díaz. (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza De las ciencias: educación científica para la Ciudadanía. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* (2004), Vol. 1, N° 1, pp. 3-16.
- Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1: 319-349.
- Alvarez, M. y Rosenberg, C. (2021). #MenstruAcción no es sólo cosa de mujeres. XIV Jornadas Nacionales y IX Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, ADBiA modalidad virtual.
- Andrada, M. y Scharagrodsky, P. (2001). Construcción del "verdadero" hombre en los textos escolares utilizados en las escuelas primarias argentinas. *Revista electrónica de historia*, ISSN-e 1409-469X, 2 (4).
- Barba, L.A. (2013). Análisis de algunos diseños curriculares actuales desde la perspectiva de género. *Memorias de las III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, UNLP*. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.3448/ev.3448.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3448/ev.3448.pdf)
- Barral Morán, MJ. (2010). Análisis crítico del discurso biomédico sobre sexos y géneros. *Quaderns de Psicologia*. 12(2,): 105-116. ISSN: 0211-3481. Disponible en: <https://www.quadernsdepsicologia.cat/article/view/756>
- Berardi, Melisa (2020). Género, cuerpo y diferencia sexual en la escuela. Un análisis de representaciones visuales en manuales escolares en los tiempos de la Ley de Educación Sexual Integral (26.150). Universidad Nacional de Mar del Plata. Facultad de Humanidades - Departamento de Sociología. Tesis de grado. Disponible en:  
<http://humadoc.mdp.edu.ar:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/893/Berardi%20Melisa.%20Tesina%20de%20grado.pdf?sequence=1>
- Buján. J. (2016) Sexualidad sin barreras. Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI), CABA.
- Camarena Adame, M.E y García Saavedra, M.L. (2018). La perspectiva de género en los programas de estudio de las Licenciaturas Contables administrativas. *Nóesis. Revista De Ciencias Sociales*, 27(54), 39–58. Disponible en:  
<https://doi.org/10.20983/noesis.2018.2.3>
- Contrera L. y Cuello. N. (2016). Cuerpos sin patrones: resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne. *Madreselva*. Buenos Aires.

- Da Silva, T. (1998). Cultura y Currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 1 (1).
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- De Lauretis, Teresa (1996). La Tecnología del Género. *Revista Mora* N° 2. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras – Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (UBA).
- DGCyE, (1999). Profesorado de Tercer Ciclo de la EGB y de la Educación Polimodal en Biología Res. N° 13259-99 Modificada por Res.N° 3581-00Diseño curricular para los Profesorados de Biología, Física y Química.
- DGCyE. (2006). Marco General para la Educación Secundaria.
- DGCyE (2010). Diseño Curricular para la Educación Secundaria. Marco General para el Ciclo Superior. DGCyE: La Plata.
- Díaz, G.; Morgade, G.; Román, C. (2011). Currículo, género y sexualidades según las Ciencias Biológicas Escolares. *Revista de Educación en Biología* 14:2, 30-35
- Elizalde, Silvia (2009). Normalizar ante todo: ideologías prácticas sobre la identidad sexual y de género de los/as jóvenes en la dinámica de las instituciones orientadas a la juventud. *Revista Argentina de Estudios de Juventud*, UNLP, N° 1, “Juventud, familia y sexualidad”. La Plata (Argentina), 2009. Disponible en: [http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/sites/perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/files/normalizar\\_ante\\_todo.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/sites/perio.unlp.edu.ar/revistadejuventud/files/normalizar_ante_todo.pdf)
- Escapil, A. (2019). Invitaciones inflexivas para queerizar el currículo escolar. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1805>
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina. Barcelona (España).
- Fourez, G. (1997). *Alfabetización científica y tecnológica*. Cap. 10: Percibir la dimensión ideológica de la enseñanza de las ciencias. Ed. Colihue.
- García Dauder, S y Pérez Sedeño, E. (2017). Las mentiras científicas sobre las mujeres. Capítulo 2. Los silencios y las invisibilizaciones de las mujeres en la ciencia. *Los libros de la catarata*. Madrid (España).
- González del Cerro, C y Busca, M. (2017). Más allá del sistema reproductor. Aportes para la enseñanza de la Biología desde la perspectiva de género. *Homo Sapiens* Ediciones. Rosario, Argentina.

- González Peralta C. (2015). Una aproximación a la Transversalización de la perspectiva de género en el currículo de Biología y Ecología de los grados 6 a 9 en la IED. El Porvenir. Tesis de grado. Bogotá D.C, Universidad Pedagógica Nacional.
- Grotz, E, Plaza MV, del Cerro, González Galli, L, Di Marino, L. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 26, e20035. Disponible en: <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035>
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990) “La entrevista semiestructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa”, en *Historia y Fuente Oral*. (Barcelona) No4.
- Harding, S. (2002) ¿Existe un método feminista? En Bartra, Eli (comp.) *Debates en torno a una metodología feminista*. UNAM, PUEG, México. pp. 9-34.
- Kohen, M. (2018) *Los cuerpos en la formación docente en Educación Sexual Integral: dispositivos para docentes y equipos de orientación escolar de escuelas medias*. Tesis doctoral del Area de Ciencias Biológicas, Universidad de Buenos Aires, CABA.
- Maffia, Diana. (comp.) (2003). *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Mujeres editoras. Buenos Aires (Argentina).
- Maffia, Diana (2007) *Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia*. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer* v.12 n.28. Disponible en: <[http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=es&nrm=iso](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 1316-3701.
- Marano, G. (2019). Clase 1: La formación de un/a docente y los vínculos con el conocimiento. [Seminario Políticas de Formación, Currículum e identidades docentes]. *Especialización en Pedagogía de la Formación*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina.
- Massarini A. y y Schnek A. (2015). *Ciencia entre Todxs. Tecnociencia en contexto social*. Paidós, Buenos Aires.
- Meinardi, E. (2008.) *Educación para la Salud Sexual en la formación de profesores*. En Meinardi, Elsa y Revel Chion, Andrea (comp) *Género y educación Sexual en las escuelas*. Ed. de autor: Buenos Aires.
- Morgade, G. (2012) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Mouratian, P. (2014). Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo – INADI. Análisis de libros escolares desde una perspectiva de derechos humanos, por una educación inclusiva y no discriminatoria. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo.
- Nuño Angós T. (2000), Género y Ciencia. La educación científica. Revista de Psicodidáctica, nº 9:183-214
- Oliveira Matos, S. (2007). A construção de representações sobre corpo na sociedade e o papel da escola na desconstrução dos padrões impostos (Tesis de maestría en educación). Universidade Federal de Santa Maria (ufsm, rs), Brasil.
- Orozco Marín, Y. A. (2017). Reflexiones epistemológicas necesarias para pensar la formación del profesor de biología sobre cuestiones de género. *Bio-grafía*, 10(19), 383-390. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/bio-grafia/article/view/7127>
- Pagura, M. y Blesio, M. (2016). La Perspectiva de Género en la formación del profesorado universitario. Repositorio Institucional Digital UNICEN. Disponible en: <https://www.ridaa.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/316>
- Perales, F. y Jiménez, J. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Análisis de libros de texto Enseñanza de las ciencias, 2002, 20 (3), 369-386.
- Plaza. M.V. (2015) Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media. Tesis doctoral del Area de Ciencias Biológicas, Universidad de Buenos Aires, CABA.
- Pujalte, A. y Plaza, M.V. (2017). La imagen de ciencia declarativa del profesorado: Análisis de las concepciones sobre la ciencia en docentes que participan de una propuesta de formación continua. Enseñanza de las Ciencias, Número Extraordinario: 2327-2333. (ISSN (DIGITAL): 2174-6486).
- Ramírez, Vicente David (2013) Educación Sexual Integral en la Escuela Secundaria: Posibilidades, límites y tensiones (Trabajo final integrador). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.822/te.822.pdf>



- Rivas Lis, P. (2019). La construcción social del placer sexual femenino en Occidente: el caso de la acuación. Tesis de grado en Psicología. Universitat Oberta de Catalunya.
- Rosenberg C, Legarralde, T y Vilches A. (2015). Análisis de las representaciones gráficas sobre la replicación del ADN en libros de texto. IV Jornadas Jornadas de Enseñanza e Investigación Educativa en el campo de las Ciencias Exactas y Naturales. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.
- Rosenberg, C. y Mancini, V. (2021) Salud y adolescencia, nuevas perspectivas en su enseñanza: la inclusión de la intersexualidad como contenido. XIV Jornadas Nacionales y IX Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, ADBiA modalidad virtual.
- Salas, M. (2018). Estereotipos de género ocultos en el aprendizaje de los estudiantes de Medicina: un análisis necesario. EDUMECENTRO 2018;10(4):20-36 ISSN 2077-2874 RNPS 2234
- Scharagrodsky, P. y Zacarías, N. (2015). Resistencias y empoderamientos. Cuerpos que «importan» en el sistema educativo argentino actual. Temas de Educación/ Vol. 21, Núm. 1
- Rosenberg, C y Muto, J. (2021). Encuesta a estudiantes del primer año de la Licenciatura en Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas, UNLP. (Mimeo).
- Seoane, Viviana (2016). El acoso como expresión de las violencias de género en la escuela. En: Colanzi, I., Femenías, M.L. y Seoane, V. (comp.) *Violencia contra las mujeres. la subversión de los discursos*. Rosario: Prohistoria
- Severino, M. (2018). La formación ciudadana en perspectiva de género: Apuesta gubernamental y reacción eclesiástica en torno a la materia Construcción de Ciudadanía para la Educación Secundaria de la Prov. Buenos Aires. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1575/te.1575.pdf>
- Solís-Espallargas, C. (2018) Inclusión del enfoque de género en la enseñanza de las ciencias mediante el estudio de biografías de mujeres científicas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias* 15(3), 3602

- Southwell, M. & Vassiliades, A. (2014) El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI N° 11 (diciembre 2014) pp. 1-25.
- Southwell, M. (2020). *Posiciones docentes: interpelaciones sobre la escuela y lo justo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.
- Terigi, F. (2012). "Los límites del saber pedagógico disponible y de los procesos de formación" en *Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico*. Buenos Aires: Santillana. Disponible en: <https://docplayer.es/177406191-Los-limites-del-saber-pedagogico-disponible-y-de-los-procesos-de-formacion.html>
- Zemaitis, Santiago (2016) *Pedagogías de la sexualidad. Antecedentes, conceptos e historia en el campo de la educación sexual de la juventud*. Trabajo final integrador. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1218/te.1218.pdf>
- Zemaitis, S. y Pedersoli, C. (2018). *Hacia una pedagogía de la sexualidad socialmente relevante. Mapeos sobre discriminación y orientaciones pedagógicas para educar en la diversidad de género*. *Archivos de Ciencias de la Educación* Vol 12 N°14.
- Zemaitis, S. (2019) *Identitats, perspectives i drets als derroters de l'educació sexual. Una mirada des de l'Argentina contemporània. Dossier: Cos i esport, lectures crítiques i genealògiques*. En *Temps d'Educació*. Institut de Desenvolupament Professional Universitat de Barcelona, n° 57, p.137-152. Disponible en: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/tempsDEducacio57/>.
- Zemaitis, S. (2021) *Entre una carrera de espermatozoides, óvulos pacientes y metáforas bélicas. Representaciones de la sexualidad, los cuerpos y los placeres en manuales escolares de finales del siglo XX*. (mimeo)