



Universidad Nacional de La Plata

Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a Distancia)

Trabajo Final Integrador

Título: "Una propuesta para enseñar biología desde una perspectiva de género interseccional en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata"

Autora: Dra. Carolina E. Rosenberg

Directora: Dra. María Victoria Salsa Cortizo

Año: 2023

Índice

Resumen	3
1 Caracterización del tema/problema	4
1.1 Justificación	4
1.1.1 Pedagogía crítica, perspectiva de género e interseccionalidad	4
1.1.2 La perspectiva de género para la enseñanza de la biología	7
1.1.3 Las voces de lxs estudiantes y las disidencias como motivación	9
1.2 Contextualización de la propuesta de innovación curricular	11
1.3 El rol de las universidades en la ampliación de derechos	17
2 Objetivos	19
2.1 Objetivo general	19
2.2 Objetivos específicos	19
3 Marco conceptual	20
3.1 Sistema sexo-género: su potencialidad pedagógica.	22
3.2 Pedagogías transformadoras. El caso de las pedagogías de la sexualidad	23
3.3 Producción científica y géneros. Subordinación, poder y ciencias. <i>La naturaleza de las ciencias y su enseñanza</i>	27
4 La propuesta de innovación curricular	31
4.1 Descripción general	31
4.2 Innovación propuesta para los contenidos	37
4.3 Lineamientos metodológicos para abordar los nuevos contenidos: algunos ejemplos	40
4.4 Propuesta de evaluación	52
5 Conclusiones	56
6 Bibliografía	58
Anexo	65

Resumen descriptivo del Trabajo a realizar

En este Trabajo Final de Integración (TFI) se propone una intervención de orden curricular, desde una perspectiva de género interseccional, para la asignatura Biología e Introducción a la Biología Molecular, del primer año de la Licenciatura en Nutrición, de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de La Plata.

Se asume un papel activo en la construcción de esta propuesta pedagógica, interviniendo no solo en el proceso de formación, sino también en las orientaciones y perspectivas político-pedagógicas y teórico-metodológicas de concreción de las prácticas, como producto de un proceso de investigación y reflexión sobre la propia práctica y de la reconstrucción crítica de la experiencia. Esta reconstrucción crítica fue pensada desde marcos de comprensión que posibilitan problematizar la enseñanza y las condiciones y escenarios que la atraviesan, con base en opciones político-pedagógicas democráticas y orientadas a la justicia educativa y social (Stenhouse, 1987; Liston y Zeichner, 1997, en Ungaro y Morandi, 2022a). Como plantea Verónica Edwards (1989), el contenido no es independiente de la forma en que es presentado y, en línea con esta autora, se ofrecen condiciones para una relación de interioridad donde se espera que el contenido tome anclaje situacional, incluya, motive e interroge a lxs estudiantes. Siguiendo lo sostenido por Edith Litwin (1997), al elegir los contenidos para la enseñanza, se diseñan, a modo de ejemplo, algunas situaciones y herramientas que contemplan la naturaleza situada, de tal manera que provean oportunidades para cultivar residuos cognitivos deseables y no limitados. Desde este marco, se propone un abordaje metodológico, una construcción que requiere la articulación del contenido con los sujetos. Se desarrolla una propuesta que tiene la posibilidad de construir discursos y prácticas pedagógicas anclados en los derechos, incluyendo, desde una perspectiva de género interseccional, contenidos disciplinares usualmente omitidos en los diseños curriculares para la Educación Superior, asociados a nuevas formas de abordarlos, con la finalidad de contribuir a un cambio cultural que cuestione los modelos patriarcales prevaletentes y el ordenamiento social que produce relaciones y accesos desiguales al poder.

1 Caracterización del tema/problema

1.1 Justificación

1.1.1 Pedagogía crítica, perspectiva de género e interseccionalidad

El presente trabajo final de integración (TFI) propone una innovación curricular, desde una pedagogía crítica, con una perspectiva de género interseccional¹, para la materia Biología e Introducción a la Biología Molecular, del primer año de la Licenciatura en Nutrición de las Facultad de Ciencias Médicas (FCM), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Una pedagogía crítica permite pensar en un paradigma del ejercicio profesional como docente, en una forma de vida académica en la que el punto central del proceso de formación considera esencialmente para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrolla la práctica docente. Para Giroux (2012), desde esta perspectiva se parte del reconocimiento de que siempre existe un intento deliberado por parte de lxs educadorxs de influenciar a través de conocimientos y subjetividades que se producen en los procesos de enseñanza. Según el autor, la pedagogía llega a ser una forma de práctica social que surge de ciertas condiciones históricas, contextos sociales y relaciones culturales. Con raíces en una visión ética y política que procura llevar a lxs estudiantes más allá del mundo que ya conocen, la pedagogía crítica se preocupa por la producción de conocimientos, valores y relaciones sociales que les ayuden a adoptar las tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica y para que sean capaces de negociar y participar en las estructuras más amplias de poder que conforman la vida pública.

Algunos de los temas y problemas, entre los que se encuentran los que motivan esta propuesta de innovación curricular, y que interesan a la pedagogía crítica, pueden formularse como interrogantes: ¿cuáles son las variantes morales contra las que hemos de tomar una actitud personal como agentes sociales de cambio? ¿Cómo podemos

¹ El concepto de interseccionalidad fue acuñado por la teoría feminista, fue la jurista Kimberlé Crenshaw (1989), quien lo definió como la expresión de un sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas, con el fin de mostrar las diversas formas en que la raza y el género interactúan para dar forma a complejas discriminaciones de mujeres negras en Estados Unidos. Permite dar cuenta de las múltiples condiciones que inciden en las condiciones de desigualdad. Según esta idea, es importante tener presentes otras características o factores que inciden en la violencia que sufren mujeres y personas del colectivo LGTTIQ+ en el transcurso de su vida. Se habla así de múltiples discriminaciones por su género, su pertenencia de clase, su nacionalidad, su edad, su discapacidad, etc.

convertir los problemas relacionados con la clase social, la etnia, el sexo y el poder en cuestiones de calidad y rango educativos? ¿De qué manera podemos, en cuanto educadorxs, oponernos a la cultura dominante con el fin de reconstruir nuestras propias identidades y experiencias y al mismo tiempo las de nuestrxs estudiantes? ¿Cómo pueden lxs educadores elaborar un proyecto pedagógico que legitime una forma crítica de praxis intelectual? ¿De qué modo les es dado a lxs enseñantes trabajar en apoyo de una pedagogía capaz de forjar colectivamente una cultura pública democrática? ¿Cómo pueden lxs educadores acoplar una teoría de la enseñanza con una pedagogía del cuerpo y el deseo? ¿Cuáles son los límites de la relación entre conocimiento, poder y subjetividad? ¿Cómo pueden lxs educadores llegar a reconocer determinadas injusticias que han sido perpetradas en nombre de la educación?, ¿cómo pueden comenzar a mentalizar a lxs estudiantes para que imaginen un futuro en el que la esperanza sea algo próximo y la libertad objeto de nuestros sueños, luchas y, eventualmente, victorias? (Mc Laren en Giroux, 1998). Asimismo, desde este enfoque se constituye una base para que el sistema educativo, en su conjunto, fortalezca la crítica sobre las formas de construcción del conocimiento y sobre las maneras en que ese conocimiento se convierte en fuerza social (Ramírez Bravo, 2008).

Por su parte, la perspectiva de género permite analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en relación a las construcciones hegemónicas sobre la feminidad y la masculinidad, en cada contexto social particular. El concepto de género abre y cuestiona “verdades absolutas” que muchas veces naturalizan las desigualdades entre varones, mujeres y disidencias sexo-genéricas. Con los aportes de diversas Ciencias Sociales y de las Teorías de Género fue posible reconocer las diferentes configuraciones sociohistóricas y culturales del género y así superar el determinismo biológico. De manera adicional, la inclusión de la interseccionalidad en esta perspectiva ayuda a reconocer las maneras en que el género se cruza y tensa con otras diferencias identitarias como clase, edad, etnicidad, nacionalidad, discapacidad, los procesos migratorios, la corporalidad y la diversidad funcional, entre otras, y cómo estos cruces contribuyen a experiencias de opresión y privilegio (Elizalde, 2014, Platero Méndez, 2018).

En relación a la corporalidad y su diversidad, la gordura, definida actualmente como una “epidemia de alcance mundial”, es un punto clave del cruce entre el imperativo de salud y las técnicas de perfeccionamiento del cuerpo o cuidado de sí (ejercicio, dieta, tratamientos estéticos, cosméticos y quirúrgicos, entre otras formas de modelación

corporal). Es asociada, por un lado, tanto al consumo excesivo de alimentos, como al deficiente (una cuestión de clases y de pobreza), pero también se relaciona a las personas gordas con un modo nocivo de ser sin voluntad que eligen, por defecto, el sedentarismo y la mala calidad alimentaria. En los discursos dominantes, la gordura es una medida del cuerpo y un índice de falta de autocontrol (un valor del mercado como la eficiencia, la competitividad o la “buena presencia”), por eso determinante del fracaso social. El poder/saber médico ha patologizado la gordura del mismo modo que lo ha hecho con otras diversidades corporales (Contrera y Cuello, 2016). Así, desde un enfoque peso-centrista (y gordo-fóbico, o incluso gordo-odiante), es común relacionar un estado saludable a una forma determinada de cuerpo, en el que un parámetro como es el índice de masa corporal se toma como único indicador de la salud de una persona. Aún sin indagar en determinaciones de parámetros biológicos, las personas gordas son sentenciadas y discriminadas por profesionales de la salud. Es por este motivo que, especialmente en la Licenciatura en Nutrición, es importante incluir la forma de cuerpo como un aspecto importante a tener en cuenta en la interseccionalidad de desigualdades.

Con respecto a la perspectiva de género, Lagarde (1996: 1) sostiene que “reconoce la diversidad de géneros y la existencia de las mujeres y los hombres, como un principio esencial en la construcción de una humanidad diversa y democrática. Sin embargo, plantea que la dominación de género produce la opresión de género y ambas obstaculizan esa posibilidad. Una humanidad diversa democrática requiere que mujeres y hombres seamos diferentes de quienes hemos sido, para ser reconocidos en la diversidad y vivir en la democracia genérica”.

En las instituciones educativas, la reflexión sobre el lugar de los cuerpos, sobre las identidades de género y las prácticas y deseos sexo-afectivos, estuvo durante décadas fuera del universo de “lo pensable” y mucho menos de “lo enseñable”. Incorporar una perspectiva de género a la vida institucional y al currículo requiere, en primer lugar, un proceso de desnaturalización del sistema sexo-género hegemónico por parte de la comunidad educativa, tanto a nivel institucional como individual, y esa reflexión demanda un tiempo significativo. Pero, a su vez, ese proceso de desnaturalización, en la medida en que es profundizado, exige enfrentarse con los “núcleos duros” del discurso patriarcal; discurso que permea todos los ámbitos de la vida social, y particularmente el escolar (Morgade, 2016). Pensando en las instituciones educativas, arriesgar lo obvio (Britzman, 2016), posicionarse en la curiosidad, en la incomodidad de no sentirse nunca

tranquilx con lo que se piensa, se dice o se omite, ataca a uno de los núcleos duros del oficio docente, de las lógicas institucionales y las relaciones de poder en las instituciones educativas. Ir por lo que se ignora implica desafiar los límites de lo instituido, subvertir no sólo las categorías de pensamiento, sino también animarse a desafiar aquello que señala quien tiene cierto saber, y, por ende, el poder, desafiar lo institucional (Fainsod, 2013).

En ese sentido, es importante incorporar y hacer referencia a las disidencias en tanto expresiones de sexualidad que cuestionan el régimen heteronormativo y la matriz heterosexual. Hablar de disidencia sexual permite entrar en la dinámica de los dispositivos de poder, control y producción de cuerpos sexuados. El término disidencia es relacional, es decir hace referencia a una norma sexual disidente respecto a una norma variable, en el marco de un sistema de poder y no remite a un estado estático de las cosas (como ocurre con diversidad) sino que se centra en lo dinámico y relacional, dando visibilidad a las sexualidades entramadas en un complejo sistema de poder. Rubino (2019) sugiere pensarlo como una categoría no anclada en el presente, sino que puede ser pensada en diferentes momentos y de manera dinámica.

1.1.2 La perspectiva de género interseccional para la enseñanza de la biología

Existen conceptos estructurantes que la biología, desde su epistemología, explica de manera incompleta, al no incorporar otras perspectivas o discursos de las ciencias sociales. El conocimiento científico, como parte de los saberes que enseña la biología, ha sido producido y comunicado desde un discurso antropocéntrico y androcéntrico. 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 lado, las diferencias entre individuos dentro de la especie humana: describiendo y presentando visualmente un “modelo universal” de ser humano de sexo masculino, piel blanca, heterosexual, adulto y burgués. Este sujeto que se asume como representativo de la humanidad, impuesto por el ideario moderno, es constituido como el referente de la vida social y política en Occidente, en relación al cual todo lo demás (“lo otro”) es subalternizado y excluido, en función de su diferencia (Barral Morán, 2010, Cubillos Almendra, 2015).

Históricamente, las ciencias biomédicas han tenido un papel predominante en la regulación de los cuerpos, jerarquizándolos, clasificándolos y patologizándolos (González del Cerro y Busca, 2017). Las instituciones educativas han acompañado este sometimiento, operando sobre ellos un disciplinamiento, con la finalidad de producir sujetos dóciles. Asimismo, fueron 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 sexualidad se convierte en un tema privado, despojada de su carácter social y político, donde la institución escolar pierde la oportunidad de ampliar las visiones que lxs alumnxs tienen acerca de su propia sexualidad y de la sexualidad en general (Seoane, 2016).

Aún cuando la Argentina cuenta con un marco legal que consagra nuevos derechos ciudadanos (Elizalde y Pechín, 2009, en Seoane, 2016), 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, en consecuencia, aparecen en sus discursos. 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 de los diseños curriculares, para revisar qué contenidos se propone enseñar y detectar allí los supuestos éticos que subyacen. El autor propone 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.

1.1.3 Las voces de lxs estudiantes y de las disidencias como motivación

Desde los fundamentos de las pedagogías críticas y los lineamientos de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI²), se considera importante dar voz a lxs estudiantes para conocer sus intereses, concepciones, deseos y motivaciones. Frente a la posibilidad de incluir nuevas perspectivas de derechos e integralidad en la enseñanza de la biología, me³ pareció importante conocer las opiniones de lxs alumnxs ante una futura innovación curricular. Aprovechando que la virtualización de las clases, durante la pandemia, permitió una reconfiguración de los vínculos e hizo posible que emerja otro tipo de diálogos y una nueva intimidad, al finalizar la cursada de la materia, en los años 2021 y 2022, se invitó a un grupo de estudiantes a responder una encuesta, de forma voluntaria (Rosenberg, Muto y Munnía, 2022).

Un total de noventa y siete respuestas recibidas confirmaron la necesidad de incluir perspectivas de género y derechos en la educación universitaria, y valoraron muy positivamente el enfoque de género dado en nuestras clases. Cuando preguntamos si creían necesario que la educación en una carrera universitaria tome nuevos enfoques de integralidad y derechos, un 98% contestó que sí y el 85% notó que en las clases de Biología los contenidos se enseñaron desde esas perspectivas. Un 60 % de lxs estudiantes contestó que no había visto aplicada la perspectiva de género en otras materias. Algunas ideas centrales que se pueden extraer de sus respuestas sobre qué les había parecido esa perspectiva de enseñanza, son: que encontraron una correcta enseñanza de la biología de la mujer, sin la usual mirada patriarcal, valoraron la visibilización de mujeres que hicieron

² La Ley Nacional de Educación Sexual Integral (Ley 26.150, de 2006) inauguró un nuevo camino en la política educativa. Estableció que “todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. Dos años más tarde, el Consejo Federal de Educación aprobó de forma unánime los Lineamientos Curriculares Básicos para que la Educación Sexual Integral (ESI) llegue a las aulas. Se trató de fortalecer la transversalidad de la ESI en los distintos niveles educativos y disciplinas académicas. En el año 2008 el Ministerio de Educación de la Nación creó el Programa de Educación Sexual Integral, el cual ha venido realizando un trabajo sostenido para implementar dicha ley como parte de un proceso de ampliación de los derechos humanos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que viven en el país.

³ Cuando el escrito se refiere a consideraciones de índole personal, se utiliza la primera persona, en la mayor parte del texto se elige enunciar desde un modo impersonal.

importantes descubrimientos y los discursos androcéntricos ocultaron, la inclusión y el respeto a todas las personas, consideraron que se presentó un enfoque importante, especialmente para estudiantes de ciencias de la salud, que les permitiría aprender a hablar con propiedad y no excluir a nadie ni discriminar, que fluyó y no se sintió impuesto ni forzado. Se destacó la integración de contenidos y la enseñanza no biologicista.

También lxs invitamos a escribir, como futurxs nutricionistas, su opinión sobre la perspectiva de género, por ejemplo, en su relación con los "cuerpos hegemónicos", y respondieron reconociendo que esta es una lucha constante por trabajar, la cual está dimensionada y masificada por las redes sociales y exposición en los medios. Se valoró la perspectiva de géneros y derechos abordada, ya que permite reconocer que la persona es más que un cuerpo impuesto y colabora en la formación profesional, para lograr hacer sentir a sus futurxs pacientes incluidxs, acompañadxs y entendidxs. Además, se reconoció la importancia de este enfoque para la prevención de trastornos de la conducta alimentaria

Así como me interesaban las opiniones de lxs estudiantes, también me parecía muy significativo compartir las palabras de una persona no binarie que, siendo, alumnx de la carrera, colabora como docente en la cátedra. Respecto a la inclusión de la perspectiva de género en los planes de estudio, consideró que era fundamental, con especial énfasis en las asignaturas biológicas ya que, de acuerdo a sus palabras "a partir de estas se gestan discursos de odio que son utilizados para desvalidar los derechos y vivencias de las mujeres y de las disidencias sexo-genéricas". A partir de esto, señaló que una de las consecuencias de su no aplicación implica consecuencias para la formación profesional, formando nutricionistas sin pensamiento crítico, incapaces de trabajar sobre la realidad actual, con "sujetos reales". Consideró importante la inclusión y visibilización de las disidencias como sujetos de derecho, sosteniendo que "no somos invisibles, existimos, tenemos derechos y no enseñar sobre nosotres no permite que otras personas se puedan encontrar". Analizó las consecuencias de la mirada binaria hegemónica para la educación: "...en materias en las cuales no lo he visto utilizado, se trabaja con el binomio "hombre y mujer...", y esto dificulta, aún más, el acceso a la salud por parte de las personas que estamos fuera de la cis-norma". Para finalizar, desde su rol docente, enfatizó: "creo que jamás debemos olvidar que como docentes además de generar profesionales estamos educando seres humanos, y si no podemos educar sobre el respeto hacia otros entonces algo estamos haciendo mal" (Ver Anexo).

Como se mencionó, era importante conocer las opiniones de lxs estudiantes, con la finalidad pedagógica de pensar para quién, por qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollan los procesos de enseñanza. Si bien no sorprenden los resultados de la encuesta, es grato y a la vez desafiante lo que esas voces demandan y valoran. En esta línea, recientemente, estudiantes del profesorado de Ciencias Biológicas de la Universidad de Buenos Aires (UBA), fueron consultadxs respecto de la inclusión de aspectos relacionados a la educación sexual integral (ESI⁴) 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, lxs autores 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 para aspectos vinculados a dicha perspectiva (Grotz, Plaza, del Cerro, González Galli y Di Marino, 2020). Como sostiene Manuela Salas (2018), la ausencia en la enseñanza de estas perspectivas de integralidad y derechos en las áreas de las Ciencias de la Salud lleva a que estos temas no sean discutidos en forma planificada por el estudiantado y conduce a naturalizar desigualdades, invisibilizando a las disidencias y alejando este análisis del enfoque social que les corresponde, reafirmando estereotipos sociales y repercutiendo en una inadecuada formación profesional.

1.2 Contextualización de la propuesta de innovación curricular

⁴ En la Argentina, desde el año 2006, la ESI cuenta con un marco legislativo (Ley 26.150) que indica que todas las personas que transitan los distintos niveles educativos tienen derecho a recibir Educación Sexual Integral, entendida esta como un espacio de formación continua, científicamente validada y adaptada a los distintos trayectos educativos por los que las personas transitan a lo largo de sus vidas. Con la sanción de esta Ley, se propuso entender a la sexualidad como un aspecto intrínseco a la vida humana que debe abordarse atendiendo a las distintas dimensiones que la configuran. En este sentido, se inició y sostuvo el fomento de espacios de formación y encuentro desde donde se pudiera trabajar la sexualidad desde un enfoque integral atravesado por cinco ejes en interrelación: el cuidado del cuerpo y de la salud, el enfoque de derechos, la perspectiva de género, la afectividad y el respeto por la diversidad.

La Licenciatura en Nutrición se creó en la Universidad Nacional de La Plata en el año 2012. En principio formó parte de las carreras ofrecidas por la llamada Escuela Universitaria de Recursos Humanos del Equipo de Salud (EURHES), y luego, a partir de 2019, se incluyó dentro de la oferta académica de la Facultad de Ciencias Médicas (FCM) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Fui convocada, como docente de la Cátedra de Biología de la FCM, para el dictado y organización de la materia del primer año de la carrera, Biología e Introducción a la Biología Molecular, incluyendo la selección de contenidos a incorporar en el programa, la bibliografía a utilizar y la propuesta metodológica, tarea para la cual tomé como insumos los materiales didácticos que se utilizaban en la Cátedra de Biología de la carrera de Medicina, en la que me desempeñaba como Jefa de Trabajos Prácticos.

En 2012 yo ya hacía más de diez años que ejercía la docencia en esa cátedra, por lo que la selección de contenidos y la construcción de la propuesta para la materia Biología de la nueva carrera no me resultó muy compleja: básicamente adapté los contenidos al contexto de la Licenciatura en Nutrición y los vinculé con las otras materias del primer año. Actualmente soy la Profesora Adjunta referente de la cátedra, de la que también forman parte otras docentes. Si bien la mayoría de las decisiones se toman de manera horizontal, para esta innovación curricular, que ya fue comentada con el equipo docente, tomaré la iniciativa en la formulación de su propuesta. Desde 2012 y hasta la fecha se trabajó con el mismo programa, salvo algunas modificaciones que incluyeron situaciones problemáticas contextualizadas a resolver, tales como noticias que vinculaban la nutrición con los contenidos de la materia, como así también, por ejemplo, en relación al sars-Cov-2 y la pandemia de covid pasada. A medida que pasaron los años, mi visión sobre las ciencias y sobre las finalidades de su enseñanza fue cambiando. La biología es el estudio de la vida, de sus características y sus patrones, pero también de su enorme diversidad y de sus transformaciones contextuales. Aun así, el repertorio de recursos didácticos que usualmente se emplean en la formación universitaria (y en la educación en general) suele carecer de una actualización y reflexión crítica que incorpore nuevas perspectivas de diversidad e inclusión.

Uno de los roles centrales de la universidad pública es el fortalecimiento y la ampliación de derechos y el reconocimiento de sujetos de derecho diversos, aspectos que se hacen posibles mediante una reconfiguración de la trama académica y pedagógica (Ungaro y Morandi, 2022b). Para ello debe ser posible interactuar con los cambios sociales

contemporáneos, aportando espacios de producción de conocimiento situado que colabore en la construcción del perfil de profesionales que se forman en su seno (Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad, 2022).

Una intervención alternativa situada para la enseñanza de la biología, que adquiriera un carácter instituyente (Remedí, 2004), y que contribuya a un cambio cultural que cuestione los modelos prevalecientes de masculinidad hegemónica (Laba y Palumbo, 2017), debería incluir propuestas que incorporen contenidos (y formas de enseñarlos) pensados desde una perspectiva de género interseccional.

Desde un enfoque crítico y de géneros se considera que las relaciones desiguales de poder son consecuencia de la concepción androcéntrica que ha dominado el mundo, y que parte del principio fundamental de que la diferencia entre hombres y mujeres, que se concibe como natural, implica la supremacía de un género en relación con el otro. De ahí que se haya desarrollado una sociedad patriarcal, en la que el género masculino ha dominado y oprimido al género femenino y a las disidencias sexo-genéricas, negando para estos últimos las oportunidades que han tenido los hombres (cis, hétero). Por tanto, de acuerdo a este enfoque, esta sociedad se caracteriza por la negación de la existencia de las mujeres en todos los ámbitos de la vida, quedando su accionar, socialmente aceptado, limitado solamente a algunos aspectos de la vida privada, especialmente en cuanto a la reproducción (Bolaños Cubero, 2005) y las tareas de cuidado asociadas. Como consecuencia de ello, algunos modelos educativos están basados en supuestos androcéntricos que invisibilizan a las mujeres.

De allí que suele existir un currículo oculto de género donde implícitamente se perpetúan valores, conceptos, relaciones de poder, roles y creencias sexistas que refuerzan la discriminación hacia las feminidades (Salas, 2018). En contraposición, la transversalidad de género representa la acción de integrar la perspectiva de género en las ideas, prácticas y políticas institucionales, orientándolas hacia el propósito específico de lograr la igualdad entre mujeres, hombres y disidencias sexo-genéricas, teniendo en cuenta, en todo momento, la necesidad de identificar los posibles impactos diferenciados sobre unxs y otrxs.

Pese a que aún existen en la Facultad de Ciencias Médicas representaciones androcéntricas y patriarcales que consideran válidas o legítimas ciertas prácticas que naturalizan posiciones y relaciones de poder y jerarquía representantes del modelo

patriarcal, es posible identificar experiencias institucionales con una mirada afín a esta propuesta. Tal es el caso de la Dirección de Género y Salud, órgano que se creó para de introducir la perspectiva de género en el ámbito académico-asistencial de la Facultad, generando y promoviendo “instancias de debate y producción colectiva que pongan en crisis la gramática patriarcal imperante, históricamente legitimada por las ciencias médicas y la producción científica asociada”. Desde este órgano se promueve un discurso médico que cuestione el orden social patriarcal, lo de-construya y resignifique, a través de prácticas innovadoras, comprometidas con una sociedad más equitativa, formando trabajadorxs de la salud con perspectiva de género y de derechos humanos. <http://www.med.unlp.edu.ar/index.php/secretarias/direccion-de-genero-y-salud>)

Con la convicción de que 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, considero que la enseñanza de las ciencias debería estar orientada a la transformación social y a la construcción de ciudadanía crítica, atendiendo a las experiencias y los intereses de lxs estudiantes en su contexto. Para ello, será fundamental, revisar los contenidos curriculares y los métodos de enseñanza (Acevedo Díaz, 2004). Para su consecución, el enfoque de derechos humanos y la perspectiva de género son herramientas centrales. En cuanto a las prácticas -entendidas como sociales (Edelstein, 2011)-, se entiende que son actividades intencionales que ponen en juego un complejo proceso de mediaciones que imprimen algún tipo de racionalidad a las acciones que tienen lugar en una institución educativa y al interior de sus aulas.

En el caso de la innovación que se propone, esa intencionalidad responde a necesidades y determinaciones colectivas y epocales, es decir que van más allá de mis intenciones y previsiones individuales. Se materializa en una propuesta singular a partir de las definiciones y decisiones que, como encargada de su diseño e implementación, concretaré en torno al problema del conocimiento y a cómo se compartirá y construirá en el aula. Además, adhiero a la idea de que, como práctica que remite a la esfera de lo público, la enseñanza, al igual que la ciencia, es siempre de carácter político. No hay neutralidad ni asepsia posible en ella y, por lo mismo, sólo puede entenderse en el marco del contexto histórico, social e institucional del que forma parte y en atención a personas involucradas en cada caso. En cuanto a la innovación curricular propuesta, y acordando con Edwards (1989) el contenido no debería ser independiente de la forma en que es presentado. En la enseñanza, lxs docentes pueden adoptar un enfoque sobre el cual van a trabajar y, además,

desarrollar el contenido desde una puesta en diálogo de diferentes perspectivas y promover el análisis crítico, de modo que lxs alumnxs puedan apropiarse de un abanico de principales postulaciones y construir una posición autónoma. Para la autora no es posible pensar en la enseñanza en términos metodológicos, si no se tiene claro primero aquello que va a constituirse en objeto de estudio y por tanto de enseñanza. A estos conceptos Edelstein (2022) agrega que no hay disciplina donde no haya contenidos en tensión, diferentes lecturas y versiones posibles sobre las temáticas centrales: la selección o recorte que se hace determinará los tiempos, el orden y la secuencia en que serán tratados los contenidos. Por otro lado, Edwards (1989) sostiene también que la comprensión de los procesos que constituyen la situación escolar requiere de un análisis, entre otras dimensiones, de la problematización del conocimiento escolar: la relación que los sujetos establecen con ese conocimiento que debe ser transmitido, es un momento importante donde se define el carácter de la situación escolar, por un lado, y por otro donde se constituye el sujeto mismo. El conocimiento escolar es transmitido, construido y reconstruido por los sujetos en la práctica escolar, se construye en la elaboración y el uso de los programas y libros escolares y en el conjunto no homogéneo de prácticas que tanto docentes como alumnxs establecen en sus relaciones. El programa es reelaborado al ser transmitido, y adquiere existencia social y material a través de determinadas mediaciones institucionales. Lxs alumnxs son quienes, en el complejo microcosmos escolar, asumen, reconstruyen, median, restituyen y olvidan los contenidos académicos propuestos en los programas y en los libros de texto. Así, éstos no se transmiten inalterados en el aula, sino que son reelaborados por docentes (según su propia historia y su intención de hacerlos accesibles) y estudiantes en cada ocasión (Edwards, 1989).

Como sostiene Chávez Jiménez (2015), en una estrategia de innovación curricular, propuesta desde la perspectiva de género, deberían revisarse los dispositivos didácticos para, primero deconstruir y luego reconstruir, cualquier postulado androcentrista y estereotipado por género. Con respecto a los contenidos, la autora sugiere incluir la experiencia y los aportes de las mujeres y las disidencias sexo-genéricas. También considera necesaria la inclusión de metodologías adecuadas, para que el estudiantado adquiera experiencias y capacidades que tradicionalmente han sido adjudicadas a un sexo y/o género en exclusividad. En cuanto al lenguaje, recomienda estimar si se ha reflexionado en torno al sesgo androcéntrico y a cómo evitarlo desde el diseño curricular, evitando emplear normas lingüísticas que supuestamente “incluyen” a todxs (términos

genéricos y plurales), pero que en realidad marginan y ocultan la presencia, los aportes y el protagonismo de las mujeres y las disidencias sexo-genéricas.

Considero necesario, entonces, proponer una innovación curricular, un acercamiento de los discursos a la transformación de la realidad, sumando interrogantes sobre contenidos de la biología silenciados o poco reconocidos, usualmente periféricos en los intereses de la docencia universitaria. Esta necesidad surge de la reflexión crítica sobre la propia práctica y de las interpelaciones que las transformaciones socio culturales actuales plantean a la formación en la universidad.

Son muchos los aportes transformadores que la biología puede hacer si es enseñada con perspectiva de género interseccional y desde la problematización de los contenidos. Resulta central resaltar que la identidad y el concepto de género son construcciones sociales y no rasgos que derivan de la biología, y las diferencias sexo-genéricas deben leerse en términos de jerarquías socialmente construidas (en el contexto del capitalismo patriarcal) que interactúan con otras como las de clase, cuerpo, edad, color de piel, nacionalidad. La perspectiva de género, como ya se dijo, habilita un debate profundo que, interpelando a la ciencia y a la medicina, visibiliza la persistente presencia de discursos androcéntricos y heteronormativos (estableciendo como “normal” a la heterosexualidad) que son hegemónicos en las instituciones (Morgade, 2016).

La biología permite, desde estas perspectivas, proponer una nueva mirada para el abordaje de diferentes contenidos. Entre ellos se pueden destacar:

- 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, enseñando las partes tradicionalmente silenciadas de los cuerpos con vulva y 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 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, entre otros muchos aspectos usualmente omitidos.

Además de los contenidos mencionados, vinculados directamente con los cuerpos, los géneros y las sexualidades, es importante que en una carrera relacionada con las ciencias de la salud, la enseñanza de contenidos relacionados con la evolución, con cuestiones ambientales, con el proceso de alimentación y sus tensiones, 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.

1.3 El rol de las universidades en la ampliación de derechos

Desde esta propuesta de innovación se considera que las universidades tienen la responsabilidad de contrarrestar los efectos de la cultura patriarcal y de evitar cualquier forma de exclusión que se produzca a partir de conclusiones basadas en los estereotipos de género. Por ende, se cree necesaria la incorporación de la perspectiva de género en todos los ámbitos universitarios, en los contenidos temáticos de las materias, los diferentes medios didácticos, el uso de lenguaje inclusivo y no sexista, los diversos procesos de aprendizaje y la política y gestión institucional, con la intención de promover la capacidad crítica y una cultura de igualdad de género, que se origine desde la cotidianeidad de la vida universitaria, transformando los sistemas discriminatorios en espacios de igualdad. En este sentido, la transversalidad de género sería tanto una estrategia metodológica como una estrategia política (Cháves Jiménez, 2015).

La transversalización de la perspectiva de género y la desnaturalización de la violencia sexista demandan un trabajo institucional, con acciones de promoción y protección a ser desplegadas por toda la sociedad, y en particular, por la universidad pública (Cruz, Vázquez, Rojo y Jardón, 2018), institución que tiene un papel estratégico como productora de un capital cultural que interviene propiciando la reproducción o el cuestionamiento de los valores y actitudes desplegadas en los procesos de socialización. En tal sentido, el respeto y ejercicio pleno de los derechos humanos debe transversalizar la formación profesional, poniendo en tensión las relaciones asimétricas. Como sostiene Lourdes Chehaibar Náder (2021), es a través del trabajo colectivo que las universidades públicas podrán cumplir con la responsabilidad social, incorporando a los diseños

curriculares contenidos transversales como la perspectiva de género, los derechos humanos, la inclusión y las problemáticas ambientales. Sin embargo, esto sólo será posible rompiendo los esquemas estancos del currículum y de la organización institucional. Así, se propiciaría una formación de sujetos integrantes de la comunidad universitaria que no se agote en la contribución a la construcción de un pensamiento técnico, sino que incluya una formación comprometida en la construcción del pensamiento crítico, ético y político. En conformidad con esas ideas, se considera vital y urgente reformar los planes de estudio incorporando la perspectiva de género interseccional, que incluya a toda la diversidad sexo-genérica, ya que, si bien existen propuestas docentes que incluyen esas perspectivas y contenidos transversales, existe aún una enorme brecha entre las expectativas de lxs estudiantes y la formación universitaria.

Ante la situación descrita, pensando en una intervención que, consciente de lo instituido, pero con la convicción de que existen procesos instituyentes que van a devenir a futuro en nuevas prácticas, se propone actuar en los intersticios que estos dos lugares dejan entre sí. Sabiendo que no es tan fácil tocar esas lógicas instituidas e intentando trabajar sobre procesos emergentes en el contexto de la comunidad de nuestra institución escolar (Remedí, 2004), es necesario pensar propuestas transformadoras que interpelen las configuraciones actuales de estos espacios y desnaturalicen ciertas prácticas. Esta propuesta de reforma curricular, entiende que es posible recuperar la categoría de innovación como acción transformadora desde una perspectiva situada y crítica, y no tecnocrática o normalizadora (Ungaro y Morandi, 2022a). Se considera posible entonces, actuar desde un rol activo en el diseño y la planificación, con una clara orientación político-pedagógica desde la perspectiva de género interseccional, con una permanente práctica reflexiva para dar a lxs estudiantes la oportunidad de transformación y emancipación, construyendo una ciudadanía que posea el conocimiento y el valor adecuados para luchar con el fin de que la desesperanza resulte poco convincente y la esperanza algo práctico (Giroux, 1997).

2 Objetivos

2.1 Objetivo general:

Proponer una innovación curricular que permita incluir la perspectiva de género interseccional para la enseñanza de la biología en la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Ciencias Médicas de la UNLP.

2.2 Objetivos específicos:

Desarrollar una propuesta de enseñanza de la biología que contribuya a la construcción de discursos y prácticas pedagógicas anclados en los derechos.

Incluir, desde una perspectiva de género interseccional, contenidos usualmente omitidos en los diseños curriculares de biología para la Educación Superior.

Proponer nuevas formas de abordar los contenidos, desde una perspectiva de género interseccional para contribuir a un cambio cultural que cuestione los modelos patriarcales prevaletentes y el ordenamiento social que produce relaciones y accesos desiguales al poder.

3 Marco conceptual

El curriculum es una construcción cultural, un modo (entre muchos) de organizar una serie de prácticas educativas (Ungaro y Morandi, 2022c). Entre las diversas exploraciones teóricas sobre el currículum, es, según Da Silva (1999), la cuestión de poder la que separa las teorías tradicionales de las críticas y pos-críticas. Las tradicionales pretenden, según el autor, ser teorías neutras, científicas y desinteresadas. En cambio, las críticas y las pos-críticas argumentan que ninguna teoría tiene esas características, sino que está inevitablemente implicada en relaciones de poder. Al aceptar más fácilmente los conocimientos y los saberes dominantes, las teorías tradicionales terminan por concentrarse en cuestiones técnicas y, en general, toman la respuesta a la pregunta “¿qué?” como dada, como obvia y buscan responder otra pregunta: “¿cómo?”, es decir que se preocupan por cuestiones de organización. Las teorías críticas y pos-críticas, en cambio, no se limitan a preguntar “¿qué?”, sino que cuestionan el porqué de determinados conocimientos, o por qué esos y no otros, qué intereses hacen que ese conocimiento y no otro esté en el currículo. ¿Por qué privilegiar un determinado tipo de identidad o subjetividad y no otro? Las teorías críticas y pos-críticas del currículo están preocupadas con las conexiones entre saber, identidad y poder.

Desde estas últimas perspectivas, la conceptualización de Alicia de Alba (1995), y con la cual acuerdo, sostiene que el curriculum es una síntesis de elementos culturales diversos y contradictorios que forman parte de un proyecto político educativo, que evidencian disputas de poder, tensiones y pujas respecto del saber en función diversos intereses, que forman (o no) parte del curriculum, dependiendo de negociaciones y/o acuerdos político-institucionales que ocurren dentro de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva el currículum adquiere una dimensión amplia proponiendo que entren en juego dimensiones que, desde miradas más acotadas e instrumentales, no son reconocidas. Aun cuando otras dimensiones configuran fuertemente la tarea docente, se hace referencia aquí a una dimensión insoslayable de trabajo con el conocimiento, pero entendiendo a la docencia como una práctica social y al currículum como proyecto político cultural. En este sentido, las particularidades propias de cada campo de formación requieren constituirse en un objeto de problematización por parte de las y los docentes. Coscarelli (2022a) sostiene que el diseño y el desarrollo del curriculum implican procesos pedagógicos y por ello sociales en los que se dirimen posiciones acerca de la sociedad y la cultura, de manera tal que la selección y reparto de los bienes culturales que se

legitiman (y los criterios que guiaron esas decisiones), se entranan y a la vez desbordan los circuitos de la vida social. La autora sostiene que el nivel superior tiene la responsabilidad de ejercer la formación directa de formadorxs, profesionales e investigadorxs que actuarán en el seno de la sociedad, por lo que, a través de sus proyectos político-pedagógicos ejercen una importante influencia sobre el resto del sistema educativo. Considera necesario reflexionar y centrar al curriculum en el proyecto de formación, conceptualizado como un campo de gran dinamismo en sus diversas y complejas manifestaciones, excediendo lo escolar, gestado en el ámbito social amplio, como construcción cultural histórico-social cuyos sentidos, como los de la propia docencia, condensan los debates territoriales y epocales (Coscarelli, 2022b).

Desde las perspectivas críticas o pos-críticas: a) se problematizan aquellos contenidos que históricamente se han seleccionado y legitimado, b) se advierten las luchas de poder que motorizan esos procesos de legitimación, c) se identifican las fuerzas que producen las prácticas de significación hegemónicas y, d) se visibiliza lo oculto. A partir de ello, es posible desanudar el universo posible de contenidos, identidades, formas de habitar el espacio escolar y el mundo. Pueden deconstruirse aquellos saberes académicos (que se han tomado como verdades) que han legitimado la existencia de ciertos cuerpos, géneros y sexualidades, a la vez que otros fueron invisibilizados o tratados de abyectos (Escapil, 2019). Como práctica de significación, el curriculum supone hacer valer significados particulares propios de un grupo social sobre los significados de otros grupos, lo que supone un diferencial de poder entre ellos. Ese diferencial de poder no sólo permite que los sentidos de un grupo prevalezcan sobre los otros, sino que el mismo existe en la medida que las relaciones de poder son resultado y fuente del proceso de significación. Como sostiene Tomas Da Silva (1999), los conocimientos, saberes, prácticas que constituyen y son definidos en un currículo, están involucrados en aquello que somos.

En coincidencia con Analis Escapil (2019: 14), se puede considerar al currículo como:

“un texto sexualizado y generizado, sedimentado en una matriz androcéntrica y heteronormativa, como territorio de disputa, donde se materializan proyectos culturales, políticos, sociales, económicos, enmarcados en regímenes de saber-poder que establecen en determinados espacio-tiempo oportunidades de aprendizajes, vínculos y relaciones con el conocimiento; que promueven la construcción de identidades; a la vez, se sedimenta en la exclusión de otros aprendizajes, otros conocimientos, otras identidades”.

Como consecuencia de ello, se configura una conversación interseccional compleja, donde se cruzan sentipensares atravesados por la sexualidad, el género, la clase, la etnia, entre otros aspectos.

Es convocante la idea de Guacira Lopes Louro (2019:115), de “extrañar” el currículo: “pasar los límites, atreverse, desconfiar de lo que está allí y mirar de modo propio lo que está incluido para poner en situación embarazosa lo que está en ese “cuerpo de conocimientos”; en fin, enfrentar las condiciones en que se da el conocimiento”. La autora invita a construir preguntas que movilicen, que indaguen cómo se constituye un saber y cómo otro saber no se constituye como tal; y cómo funcionan en ese juego de afirmaciones y de negaciones las relaciones de poder.

Los discursos resultan de un “saber”, como el que afirma, erróneamente, que, frente a las tragedias personales, las mujeres activan zonas cerebrales diferentes y más amplias que aquellas movilizadas por los varones, y que existen diferencias anatómicas en los cerebros de varones y mujeres. Los discursos se traducen, fundamentalmente, en jerarquías que son atribuidas a los sujetos y que son, muchas veces, asumidas por los propios sujetos. Es importante saber cómo se producen los discursos que instituyen diferencias, cuáles son los efectos que los discursos ejercen, quién es marcado como diferente, quién ni siquiera tiene representación en esos discursos, cómo los currículos y otras instancias pedagógicas representan a los sujetos. De este modo, podría cuestionarse qué posibilidades, destinos y restricciones les son atribuidos por la sociedad (Cepeda, 2022). Así, es importante reconocer que varios enfrentamientos culturales se llevan a cabo cotidianamente en muchas instancias pedagógicas. Es preciso abandonar la posición ingenua que ignora o subestima las historias de subordinación experimentadas por algunos grupos sociales y, al mismo tiempo, darse cuenta de la asimetría que está implícita en la idea de tolerancia. Asociada al diálogo y al respeto, la tolerancia parece insospechada cuando es mencionada en las políticas educativas oficiales y en los currículos (Lopes Louro, 2019).

3.1 Sistema sexo-género: su potencialidad pedagógica

Durante el siglo XIX, el discurso biológico- médico-psiquiátrico-jurídico estableció que las relaciones entre los hombres y las mujeres eran binarias, complementarias, heteronormativas y jerárquicas ancladas en la diferencia sexual, y todo lo que se escapaba de esa norma era patologizado. El término *gender* (género en inglés) fue introducido por

la psicología y la sexología en Estados Unidos en la década de 1950 buscando “desenmascarar los difusos y tan difundidos determinismos bio-sexuales que legitiman la dominación masculina” (Stolcke, 2004: 8). Estas aproximaciones se preocuparon por explicar que el sexo biológico (anatómico) era diferente del género (factores psicológicos, sociales y subjetivos) y que este último era una construcción socio-cultural. Enfatizaron además el carácter relacional, y por lo tanto normativo, de la feminidad y la masculinidad. Es decir, las mujeres y los hombres se constituyen como tales identidades de forma recíproca, y la desigualdad entre ellos proviene de las relaciones de poder. Así, la categoría género se propone dar cuenta del carácter "no natural" de la desigualdad de las personas en virtud de lo que cada sociedad considera masculino y femenino. Por lo tanto, expresa relaciones de poder que impactan y traspasan historias personales y colectivas. Este concepto es dinámico, y en este sentido, es posible afirmar que una de sus características es ser polisémico, es decir que tiene significados, expresa sentidos distintos, de acuerdo a diferentes posicionamientos. La noción, concepto o categoría de género sirve para cuestionar las argumentaciones que se anclan en una matriz biologicista donde la identidad de género se define por la genitalidad. La potencia política y epistemológica del concepto es cuestionar la desigualdad que gravita en torno de la diferencia sexual como algo natural y normal (Cepeda, 2022).

De acuerdo a Faur (2008: 23):

“el género es una categoría construida, no natural, que atraviesa tanto la esfera individual como la social (...) influye de forma crítica en la división sexual del trabajo, la distribución de los recursos y la definición de jerarquías entre hombres y mujeres en cada sociedad. ¿De qué hablamos cuando hablamos de género? En suma, la construcción social y cultural de las identidades y relaciones sociales de género redundan en el modo diferencial en que hombres y mujeres pueden desarrollarse en el marco de las sociedades de pertenencia, a través de su participación en la esfera familiar, laboral, comunitaria y política. De este modo, la configuración de la organización social de relaciones de género incide sustantivamente en el ejercicio pleno de los derechos humanos de mujeres y varones”

En 1975, Gayle Rubin propuso entender que el sistema sexo/género es el sistema de relaciones sociales que transforma la sexualidad biológica en productos de actividad humana y en el que se encuentran las resultantes necesidades sexuales históricamente específicas, legitimando y produciendo la desigualdad sexual. Más tarde, la autora planteó que la heterosexualidad era una de las bases de ese sistema sexo/género que solo reconocía como legítimas las prácticas heterosexuales y como inválidas, desviadas y patológicas las prácticas homosexuales. En su libro *Gender Trouble* (1990) Judith Butler problematiza el concepto binario de género (femenino/masculino) y sugiere que los actos

performativos y repetitivos modelan y definen al género dentro del colectivo social. Para la autora el género es performativo porque produce efectos: actuamos como si ser hombre o mujer fuera una realidad interna, un hecho, o algo que es verdadero, pero se trata de un fenómeno producido y reproducido todo el tiempo. Esa repetición, que se naturaliza es el género performativo. El concepto sexo-género es una herramienta central para revisar y proyectar las prácticas pedagógicas y reconstruirlas desde una perspectiva de género, cuestionando la diferencia sexual y los estereotipos sexo-genéricos que la refuerzan y naturalizan (Cepeda, 2022).

3.2 Pedagogías transformadoras. El caso de las pedagogías de la sexualidad

Según investigaciones (realizadas en las décadas de 1970 y 1980) que trataron de analizar las relaciones entre el género y la educación, la escuela genera desigualdad reforzando los estereotipos femeninos y masculinos, por ejemplo, en la manera en que se representa a las mujeres y a los varones en los libros de texto, y los sesgos de género con que se presentan algunos contenidos (Morgade, 2011). Para la autora estos aportes fueron interesantes, pero entendían que el género era la expresión cultural del sexo y no se problematizaba el binarismo, ni a la escuela como (re)productora de heteronormatividad. Las perspectivas postestructuralistas sobre la educación han retomado la idea de Butler de que el género es el que construye la diferencia sexual, y que es performativo, es decir que es una actuación reiterada y obligatoria en función de unas normas sociales que nos exceden. La actuación que podamos encarnar con respecto al género estará signada siempre por un sistema de recompensas y castigos. Desde esta perspectiva, los espacios educativos tienen tanto la capacidad de reproducir la norma de género como de crear espacios de construcción de nuevos sentidos y significados.

Respecto a las orientaciones sexuales, Guacira Lopes Louro (1999) afirma que la escuela, en tanto aparato ideológico, pretende articularlas en un único modelo posible: la heterosexualidad. Incentiva así la sexualidad normal y simultáneamente la contiene. Por su parte, la pedagogía queer no propone simplemente integrar al que es diferente o diverso, sino que supone revelar, develar, denunciar los mecanismos que producen lo que se consideraba (y aún se considera en muchos casos) normalidad heterosexual en la escuela. Britzman (2016) propone pensar éticamente lo que significan los discursos de la diferencia y su visibilización en las aulas y en la pedagogía. Según ella, la teoría queer

ofrece métodos de crítica para señalar los dispositivos a través de los cuales se produce normalidad y binarismo sexual. Lucas Platero Méndez (2018), docente y activista por los derechos LGTBTTIQ+ sostiene que la pedagogía queer invita a desestabilizar nuestras categorías, nuestras certezas, nuestras ideas, ponerlas en suspenso e introducir el conflicto, como suceso positivo en el marco de una pedagogía transformadora. Propone ir más allá de una práctica de no discriminación y cuestionar los dispositivos que generan desigualdad y otredades, invita a usar el humor para bordear esas fronteras entre lo que hacemos, lo que decimos, lo que proyectamos en nuestras aulas sobre la diversidad y las disidencias. La pedagogía queer permite repensar críticamente qué hacemos con nuestras narrativas escolares y revisar qué es omitido o invisibilizado en el espacio de la vida cotidiana escolar, por qué y cómo podemos desactivar estos mecanismos que generan diferencias, exclusión e indiferencia (Cepeda, 2022).

En los últimos años se ha estudiado profusamente sobre aquellos procesos y mecanismos a través de los cuales las instituciones escolares participan en la producción de los cuerpos sexuados (Morgade, 2011, 2016; Lopes Louro, 2019; Scharagrodsky y Zacarías, 2015). Los estudios de la sociología y pedagogía crítica junto a los aportes de los feminismos, los estudios de género y las producciones de los movimientos socio-sexuales confluyen en una serie de reflexiones que muestran cómo, desde sus orígenes, los sistemas educativos producen y reproducen un status quo en torno a las relaciones de género y las sexualidades. A partir de la década de 1980, gracias a los aportes del campo de los feminismos y de los estudios de género, se hacen presentes análisis que tensionan las argumentaciones sostenidas por el enfoque tradicional y aportan elementos para repensar el abordaje de la educación sexual en las escuelas. 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. En su escrito el autor 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. Zemaitis (op.cit: 19) 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. Es decir, que va más allá del plano de lo biológico, forma dominante en que fue pensada durante mucho tiempo, perspectiva que imperó históricamente en el discurso y dispositivo pedagógico escolar.”

El autor profundiza en los modelos históricos de la educación sexual con la finalidad de desarmarlos críticamente y observar qué concepción sobre la sexualidad sostienen y cuál es la visión sobre la educación sexual que proponen consecuentemente. Describe al modelo moralista, el biologicista, el patologicista o del riesgo y el del paradigma de los derechos y la integralidad, que es el que orienta los lineamientos de la ley de ESI de nuestro país mencionada anteriormente.

La Educación Sexual Integral en las universidades

Con respecto al ingreso (o no) de la ESI en las universidades, Graciela Morgade - educadora argentina especialista en ESI y ex Decana de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires-, sostiene (en Becerra, 2018) que existe una cierta conceptualización de qué es la autonomía universitaria⁵ que, junto a la libertad de cátedra, ha cerrado las puertas a la ESI en las universidades, fenómeno ante el cual, la autora reconoce que el sector universitario presenta contradicciones. Morgade recomienda no olvidar que las universidades forman docentes (y profesionales), por lo que considera necesario que las universidades incluyan en los planes de formación de docentes los contenidos de la ESI. En esta línea, Coscarelli (2022b) afirma que las universidades son autónomas, aunque ello no implica un desempeño sin articulación entre sí y con los proyectos sociales amplios. Las universidades, como sector, están incluidas en la Ley de ESI, por lo tanto, hay que enseñar los contenidos necesarios para que lxs profesorxs que salen de las casas de estudios tengan incluida la mirada de la ESI. Sobre cómo hacerlo, Morgade cree que la crítica epistemológica al androcentrismo de las ciencias es un camino, y esa idea será uno de los hilos conductores de la presente propuesta de innovación. Como dice la autora, la idea no es que la ESI agregue contenidos, sino que promueva un cambio en la perspectiva. Lo que propone la ESI es revisar los contenidos

⁵ La autonomía universitaria, que permitió mantener una independencia respecto del poder político y defenderse de la intromisión de las dictaduras, es producto de un proceso de democratización social y política que estableció un nuevo modo de relacionamiento entre el poder político, las instituciones universitarias y los sectores sociales en ascenso, basado en una mayor presencia y participación en la vida interna de las universidades. Noción asociada inicialmente al cogobierno universitario que dictaba sus propias normas, sin la intromisión de los factores externos a las instituciones (Greco y Zárate, 2022)

que se están enseñando para evaluar si van en el sentido de la justicia, o si están reproduciendo estereotipos e invisibilizaciones.

3.3 Producción científica y géneros. Subordinación, poder y ciencias. La *naturaleza* de las ciencias y su enseñanza

Acompañando los desarrollos de la teoría crítica, la epistemología de inspiración feminista denuncia tempranamente el carácter sesgado de las nociones de “verdad”, “objetividad”, “neutralidad”, “valores” o “poder” (Pacheco Ladrón de Guevara, 2010, en Morgade, 2016) en la ciencia tradicional positivista. Esta reproducción se expone en dos dimensiones del vínculo entre género y ciencia: por un lado, en la indagación por ver “quiénes” hacen ciencia, y, por el otro lado, “cómo y qué” se investiga. Las ciencias se han ocupado desde sus orígenes, y de manera consecuente, de proporcionar descripciones de la *naturaleza* femenina que ubican a la mujer en un lugar diferenciado y jerárquicamente inferior al del hombre. Así, se han señalado diferencias biológicas y psicológicas naturales e inevitables entre los hombres y mujeres, jerarquizando esas diferencias de modo tal que las características femeninas son siempre inferiores a las masculinas, justificando el status social de las mujeres (Maffia, 2006).

Desde sus comienzos, y con profundas variaciones en los cambios teóricos, pero no en las valoraciones, diversas teorías biológicas y filosóficas han contribuido a cimentar una concepción de la naturaleza femenina. La mujer es un ser biológicamente imperfecto, gobernado por sus pasiones, más cerca de lo instintivo que de lo específicamente humano, incapaz de los rasgos de racionalidad universal y abstracta que le permitirían ser un sujeto ético, y proclive a la enfermedad “por naturaleza” (Maffia, 2006). Entre las diversas formas contemporáneas de determinismo biológico que excluyen a las mujeres y disidencias del dominio pleno de las facultades racionales, se encuentra la investigación sobre las hormonas sexuales y sus efectos sobre el desarrollo del cerebro y sobre la subsecuente conducta adulta. También la investigación de las diferenciaciones sexuales morfológico-funcionales del cerebro ha tomado la forma de investigación sobre las diferencias en la lateralización de las funciones entre los dos hemisferios cerebrales. Se suele sostener que ciertas funciones cognitivas están asimétricamente representadas en el córtex de los dos hemisferios, y se han hecho esfuerzos por encontrar diferencias sexuales en el grado de lateralización o especialización de uno u otro hemisferio (Bleier, 1984, en Maffia, 2006). Estudios recientes dan cuenta del sesgo androcéntrico de esos estudios, y

muestran que es correcto hablar de un cerebro en mosaico, rompiendo con la idea de complementariedad de los cerebros, diferenciados por el sexo-género (Labombarda,2022).

El sesgo sexista de la ciencia está dado no solo por la ausencia (sobre todo histórica) de las mujeres y disidencias en su construcción teórica y porque sus productos han generado una imagen de la naturaleza femenina que contribuyó a su confinamiento social, también influye el papel significativo que las políticas de género han jugado y juegan en la construcción de conocimientos supuestamente neutrales y que el modelo de sujeto que la ciencia prescribe contribuye a ocultar. Diana Maffia señala el efecto doble que tiene la expulsión del campo científico de las mujeres y de muchas masculinidades subalternizadas, en tanto busca “impedir nuestra participación en las comunidades epistémicas que construyen y legitiman el conocimiento, y expulsar las cualidades consideradas ‘femeninas’ de tal construcción y legitimación, e incluso considerarlas como obstáculos” (2007: 2).

El ejercicio reflexivo sobre qué sujetos conformaron tradicionalmente la comunidad científica permite poner en evidencia que el conocimiento científico está sesgado por las experiencias subjetivas de aquellos sujetos. Que las mujeres hayamos sido históricamente “objeto” de la ciencia, pero no así sujetos protagonistas de ella, permite comprender el persistente androcentrismo ya mencionado (valores dominantes del *andros*, esto es, sujeto varón adulto y propietario) en el campo científico y en su proceso de construcción de teorías. Los sujetos que no están en condiciones de elaborar conocimiento válido son quienes no responden a esta clasificación (mujeres, disidencias, niñxs y personas racializadas) y, por consiguiente, a lxs que se les atribuye capacidades de menor valor epistémico: subjetividad, sensibilidad, singularidad, narratividad. Estos se oponen (y siguiendo el mismo orden) a la objetividad, la racionalidad, la universalidad, y la abstracción, elementos centrales del pensamiento científico dominante (Morgade, 2016).

Una de las estrategias de la epistemología feminista para desarticular la aparente neutralidad de quien investiga y develar el modo en que los intereses se filtran en la construcción de teorías científicas, es el análisis del lenguaje de la ciencia (Maffia, 2006). La autora analiza en particular el uso de metáforas y revela que, al desarticular las metáforas usadas por científicxs, se evidencian analogías que revelan no sólo la asunción acrítica sino incluso el refuerzo de ciertos valores sociales que implican relaciones

opresivas entre los géneros. Ejemplifica el caso de metáforas sexuales (que definen también la relación de la mente con el mundo, de la ciencia con la naturaleza, y del dominio del conocimiento científico): a las ciencias más objetivas se las denomina duras, mientras que las blandas son las disciplinas con más emplazamiento de las subjetividades: implícitamente se presenta una metáfora sexual en la que dura es masculino y blanda es femenino. También se utilizan metáforas de género para definir una postura adecuadamente científica o para distinguir la buena ciencia de la mala. Según Keller (1996, en Maffia 2006)

“está suficientemente claro que la consideración de la mente como activa y masculina, y de la naturaleza como pasiva y femenina, o de la objetividad y la razón como rasgos masculinos, y de la subjetividad y el sentimiento (o intuición) como rasgos femeninos, favorecen la exclusión de las mujeres de la ciencia, pero —y ésta es la pregunta importante desde la perspectiva de la ciencia— ¿qué efecto, si lo hay, tiene sobre la práctica científica?”

Existen, además, relaciones de poder y subordinación que se entranan alrededor de las ciencias. Como sostiene de Sousa Santos (2005), generalmente solo los saberes hegemónicos del ámbito científico son legitimados, dejando fuera saberes ancestrales y experiencias prácticas alternas. Cubillos Almendra (2015) agrega que, al silenciar ciertos conocimientos y validar otros, la Academia gestiona la opresión derivada del dominio patriarcal estructural y contribuye a reproducir las estructuras de poder en la intersubjetividad individual y colectiva, mediante la extensión de creencias y saberes específicos. Así, desde una mirada feminista interseccional, la autora sostiene que no sólo la producción teórica de las feminidades estaría subordinada a la de hombres, sino que además el conocimiento surgido de la experiencia y conceptualización de mujeres de pueblos originarios, por ejemplo, tendría un estatus marginal en comparación a la generada por mujeres occidentalizadas, que operan bajo los estándares definidos por la Academia.

Por último, la autora sugiere buscar nuevas conceptualizaciones y/o deconstruir las ya existentes, sin desconocer los debates teóricos que circundan a dichas categorías ni su utilidad para visibilizar el ordenamiento jerárquico y opresivo que proponen las sociedades. Para contrarrestar este abismo entre los conocimientos, de Sosa Santos (2010) propone un diálogo o ecología de saberes que permita que los conocimientos que

producen distintos actores sociales y culturales ingresen a las instituciones educativas y entren en diálogo con los conocimientos y saberes que produce la academia.

Como sostienen las autoras Massarini y Schnek (2015), 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 bien durante mucho tiempo la ciencia fue considerada neutral, esta concepción ha sido cuestionada por décadas, y a partir de los años setenta, la sociología del conocimiento elabora una rigurosa lectura política del cientificismo. Se cuestiona entonces la pertenencia de lxs científicxs a una clase social y raza dominante, y su actitud conservadora en defensa de los privilegios de la elite científica y social; a su vez se ponen en duda sus pretensiones de universalidad.

En este marco, y ya desde su punto de vista particular, el movimiento social de mujeres dirá que el “campo científico” es uno de los ámbitos sociales de la reproducción del sistema sexo-género que establece como punto de referencia al varón heterosexual. Así como la idea de ciencia ha ido cambiando con el transcurso del tiempo, también lo han hecho las finalidades de su enseñanza, y, como sostienen muchxs autorxs, puede verse a la ciencia y a la tecnología como herramientas de soberanía (Herrera, 1973; Varsavsky, 2002; Andrini y Liaudat, 2019), 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).

4. La propuesta de innovación curricular

4.1 Descripción general

Como se mencionó, en el presente TFI se propone una innovación curricular, desde una pedagogía crítica, con una perspectiva de género interseccional, para la materia Biología e Introducción a la Biología Molecular, del primer año de la Licenciatura en Nutrición de las Facultad de Ciencias Médicas (FCM), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

Esta propuesta de innovación surge en respuesta a un tema-problema emergente que se deriva de las interpelaciones que las transformaciones socio culturales actuales plantean a la formación en la universidad, con anclaje en el papel otorgado a las universidades en la ampliación de derechos, en el reconocimiento de diversos sujetos de derecho. Tiene la intencionalidad de contribuir a la reconfiguración de la trama académica y pedagógica, acercando los discursos a la transformación de la realidad, sumando interrogantes sobre contenidos de la biología silenciados o poco reconocidos, periféricos en los intereses de la docencia universitaria (Ungaro y Morandi, 2022b). Se propone contextualizar la enseñanza de la biología desde una perspectiva de géneros interseccional, es decir, reconociendo las maneras en que el género se cruza y tensa con otras diferencias identitarias -clase, etnicidad, corporalidad, nacionalidad, discapacidad- y cómo estos cruces contribuyen a experiencias de opresión y privilegio (Elizalde, 2014).

La propuesta innovadora consiste en la reformulación del programa de estudio de la materia Biología e Introducción a la Biología Molecular de la Licenciatura en Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas, UNLP, desde la perspectiva mencionada. Habiendo identificado y tomado un posicionamiento frente a los problemas centrales a abordar, recuperando los aportes señalados en el marco teórico y desde una posición de docente crítica, se sugiere en esta propuesta incorporar nuevos propósitos y objetivos, situando el ámbito institucional en que se inscribe la propuesta, los rasgos de los contextos más amplios sociales o profesionales con los que dialoga, la lectura de los sujetos con los que se trabaja y su relación con el aporte formativo de la materia. Además, el marco referencial del programa (que no se incluye en este TFI, pero se elaborará en línea con los aspectos teóricos aquí presentados) deberá dar cuenta de la fundamentación y de la presentación de la propuesta formativa, especificando los marcos: epistemológico; curricular, relativo a la ubicación de la materia en el plan de estudios; didáctico, referido a la concepción de enseñanza y de aprendizaje que se sustenta; e institucional,

enmarcando la propuesta en la institución de la cual forma parte (Ungaro y Morandi, 2022c).

Acordando con Feldman (2010), los propósitos describen las estrategias de enseñanza que se pondrán a disposición de lxs alumnxs, mientras que los objetivos harán referencia al punto de llegada, en términos de lo que lxs estudiantes sabrán o podrán hacer. Asimismo, se tienen en cuenta, no sólo intencionalidades o sentidos construidos en torno de los recortes del propio campo disciplinario, sino las finalidades que pueden atravesar transversalmente a un espacio de formación (Ungaro y Morandi, 2022c). Con respecto a los contenidos, en este TFI se presenta una enumeración de contenidos tal como aparecen en el programa vigente, pero se destacan en letra negrita los nuevos contenidos que se sugiere incorporar, algunos de los cuales, de acuerdo con Elliot (1993, en Edelstein, 2005), ponen de manifiesto dimensiones de la experiencia humana que tienen importancia para la vida contemporánea en línea con la disciplina y evidencian los principales problemas y dilemas de dichas dimensiones, apelando a la riqueza de las experiencias que puedan suceder en el aula. Siguiendo a Gloria Edelstein (2005) los nuevos contenidos están pensados desde una visión de la cultura, como resultado de procesos colectivos de reflexión y recreación sobre los significados y valores del mundo en el que vivimos, entendiendo al conocimiento como una construcción cooperativa. No se pretende generar en el alumnado la sola asimilación de ideas y conclusiones ya establecidas, para evaluar luego su reproducción, sino que dichas ideas se transmiten por su valor para, a partir de ellas, contando con los propios conocimientos cotidianos y problematizando las propias experiencias, cada sujeto pueda reconstruir ese conocimiento, resignificarlo y “reformular las comprensiones subjetivas en las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo” (Edelstein, 2005).

En cuanto a la propuesta metodológica, y de acuerdo con Edelstein y Camilloni (1996), la misma será tomada como una construcción singular, que además de ser una síntesis de opciones, supondrá las formas de comprender la articulación de saberes y sujetos, en términos de una diversidad posible de experiencias de aprendizaje. Se describen algunas estrategias transversales que atraviesan la propuesta y la modalidad que la estructura, planteando definiciones generales acerca de cómo se concibe esta construcción metodológica. Se incluye un apartado que enuncia la concepción de evaluación que sustenta la propuesta, como una instancia de construcción de saberes, definiendo las dimensiones que se considerarán para la valoración de los aprendizajes de lxs estudiantes.

Es importante y de acuerdo con Fernández Lamarra (2015) remarcar que en esta innovación curricular se propone un cambio intencional, surgido como consecuencia de observaciones e indagaciones previas sobre una problemática, que tiene que ser duradero, de manera tal que sea posible analizar el efecto del cambio esperado y debe relacionarse con una transformación significativa y tener un componente creativo.

Lidia Fernández (2006, en Fernández Lamarra, 2015) sostiene que la innovación tiene un potencial de provocación en tanto que cuestiona lo nuclear de la institución, pudiendo incluirse en una corriente instituyente o quedar aislada, pero en cualquiera caso, irá entramándose en la dinámica de *protección de lo instituido/promoción de lo instituyente*. Es interesante destacar el hecho de que, como afirman Zabalza y Zabalza (2012), si bien el equipo docente es la pieza clave de toda innovación, una vez puesta en marcha, la innovación siempre tiene implicaciones institucionales, ya que debe contar con apoyo de la institución, con recursos, aprobación del equipo directivo, posibilidad de disponer de espacios, tiempos o recursos adicionales, entre otros aspectos, desbordando el ámbito de lo individual para proyectarse hacia ámbitos más amplios.

Como ya se mencionó desde el marco conceptual, cuando se habla de curriculum es en referencia a los contenidos que regulan la educación y a la determinación no solo de “qué debe enseñarse” sino también de “a quiénes y cómo” (Coscarelli, 2022). Al igual que las ciencias, la educación no es neutral, y el curriculum, lejos de presentarse como armónico y resuelto, está en el centro de tensiones y se construye en una permanente dinámica de negociaciones, imposiciones e, incluso, resistencias. El curriculum se expresa, por lo general, como proyecto educativo en el aula, lugar por excelencia en dónde se presentan y cristalizan los vínculos entre educación y sociedad. Visto de esta manera el curriculum podría ser pensado como formador de sujetos y subjetividades, y por lo tanto es necesario pensarlo en su complejidad para ver si genera obstáculos para interpretar los cambios de la sociedad o, por el contrario, potencia y permite plantear nuevos problemas e interrogantes que la coyuntura exige (de Alba, 1995).

Por su parte, Díaz Barriga (2015) invita a pensar cómo recuperar la idea del currículo como una utopía en tanto expresa un ideal de formación, planteando dos caminos posibles para la adopción de decisiones curriculares. O se siguen protocolos como una cuestión burocrática, entre pocos, o se propone un trabajo colaborativo institucional,

fundamentado. El autor propone una posible guía para elaborar un plan de estudios, para lo cual es necesario conocer la realidad institucional más profundamente, se trata de emprender un camino paralelo, posible y paulatino de investigaciones que enriquezca las decisiones curriculares. Se pueden producir tramas curriculares innovadoras sin perder de vista una visión de conjunto.

En el programa de la asignatura, que elaboré en el año 2012, al ser convocada para la propuesta, al momento de crearse la Licenciatura en Nutrición, la justificación curricular sostiene que

“la Biología en general y la Biología Molecular en particular son disciplinas que han tenido una enorme expansión en las últimas décadas, con importantes implicancias científicas, académicas, sociales, éticas, económicas, políticas. El ritmo actual de los avances científicos lleva a las y los docentes a poner el acento de la enseñanza de estas disciplinas no sólo en los contenidos conceptuales, que podrían quedar rápidamente desactualizados, sino en contenidos procedimentales, vinculados fundamentalmente a la importancia de que el estudiantado aprenda cómo encontrar y cómo acceder a información pertinente, rigurosa y confiable, teniendo para ello durante la cursada la oportunidad de practicar y aplicar a situaciones concretas y cotidianas lo aprendido. Aún más, en la actualidad, la mayoría de los trabajos requiere de conocimiento académico y basado en competencias, pero éste también debe estar integrado y contextualizado (Bates, 2015), por lo que este aprendizaje puede tener grandes implicancias en el futuro profesional de lxs estudiantes. Es necesario, además, generar en lxs futuros profesionales de la Licenciatura en Nutrición, el entusiasmo y la curiosidad para la adquisición continua y/o la generación de nuevos conocimientos”.

La propuesta innovadora, como ya fue sostenido, es incluir la perspectiva de género interseccional en esta justificación, y hacerla explícita tanto en los propósitos y objetivos como en los contenidos y en los lineamientos metodológicos.

A lo largo del desarrollo de la asignatura se estudian las bases celulares, moleculares y genéticas de los diferentes procesos celulares y de las interacciones entre células y de las células con el medio. Se introducen las principales técnicas de la Biología Celular y Molecular con énfasis en su aplicación en los campos de la Nutrición y la Medicina. Sus propósitos son:

- Propiciar la indagación de las ideas previas y la formulación de actividades que pongan en conflicto las mismas, logrando la aparición de nuevas hipótesis, para de esta manera posibilitar el tránsito hacia los modelos y conocimientos científicos que se busca enseñar.
- Plantear problemas apropiados, a partir de situaciones cotidianas reales o hipotéticas, que permitan la aplicación concreta de los conocimientos aprendidos.

- Proponer estrategias de enseñanza orientadas a que lxs alumnxs comprendan técnicas de procedimiento necesarias para investigar el mundo natural, tales como observación, interpretación de la información, formulación de hipótesis, formulación de preguntas, concepción sobre investigaciones, resolución de problemas.
- Entrenar a lxs estudiantes en métodos de trabajo intelectual tales como el análisis de casos, la investigación, la interpretación de tablas y gráficos, etc; sentando las bases para el abordaje autónomo y la comprensión, interpretación y valoración de nuevos conocimientos.

Como nuevos propósitos se sugieren:

- Propiciar una escucha atenta a las demás personas de una manera imparcial y empática, respetando sus opiniones y puntos de vista.
- Promover la comprensión de la ciencia como una actividad humana, no neutral, atravesada por ideologías, conflictos e intereses y concebirla como un campo dinámico de conocimientos en construcción.
- Desarrollar las habilidades de alfabetización científica y académica vinculadas a la lectura, comprensión y producción de textos propios del nivel universitario y de la cultura discursiva de la disciplina.
- Visibilizar los aportes de la biología feminista
- Promover el reconocimiento de la participación de mujeres y disidencias sexo-genéricas en el devenir de los hitos del pensamiento y los descubrimientos científicos.
- Dar a conocer contenidos sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades usualmente omitidos en la enseñanza de las ciencias.
- Cuestionar los conocimientos hegemónicos y construir de manera colectiva nuevos saberes desde un marco de derechos y desde una perspectiva de género, inclusión y diversidad.
- Propiciar el uso de lenguaje no sexista.
- Reflexionar colectivamente sobre los derechos humanos y las implicancias éticas y morales de algunas prácticas derivadas del quehacer científico.
- Propiciar el análisis de los efectos humanos y sociales del planteo, la aceptación o el rechazo de ciertas hipótesis, teorías y leyes.

- Poner en discusión los argumentos científicos que pueden aportar evidencia en el marco de controversias vigentes y propiciar un diálogo de saberes, sosteniendo que las carreras relacionadas con las ciencias de la salud deberían recuperar su relación con la Tierra y con los saberes ancestrales.

Los objetivos de la propuesta didáctica son:

- Comprender la clasificación de los seres vivos y los criterios que se han utilizado para establecer dicha clasificación.

Desde esta propuesta se considera relevante incluir la noción de “una opción entre varias” en relación a diversos tópicos que plantean selección y/o priorización de un universo de posibilidades, evidenciando que esos recortes son selecciones artificiales originadas desde un lugar de poder. Es por eso que el objetivo podría ser reformulado de la siguiente manera: interpretar el esquema de clasificación propuesto como un esquema posible entre otros.

- Comparar distintos tipos celulares (células procariotas y eucariotas), identificando similitudes y diferencias entre ellas.
- Relacionar las estructuras celulares con sus funciones.
- Conocer y comprender los mecanismos moleculares involucrados en el funcionamiento celular.
- Relacionar el funcionamiento y control del ciclo celular de las células eucariotas con el desarrollo del cáncer.
- Utilizar los conocimientos de la Biología para comprender los fundamentos de las metodologías de estudio en Biología Celular y Molecular.
- Comprender los principios de la Genética mendeliana y su aplicación a la predicción, detección y tratamiento de diversas enfermedades genéticas.
- Resolver problemas propios del campo de la Genética.
- Conocer el uso de los principios genéticos básicos como herramientas para el manejo y la selección de organismos con características deseables.
- Analizar de manera crítica las aplicaciones a la Biotecnología moderna de las principales técnicas de manipulación genética.
- Formular preguntas investigables, hipótesis, argumentaciones; realizar búsquedas bibliográficas y seleccionar fuentes con criterio.

Se sugiere agregar como objetivos:

- Apropiarse de una idea de ciencia no neutral, colectiva, atravesada por ideologías, intereses y tensiones y concebirla como un campo dinámico de conocimientos en construcción.
- Conocer y aprender contenidos sobre los cuerpos, los géneros y las sexualidades desde enfoques de derechos, de diversidad y no capacitistas.
- Cuestionar los modelos prevalecientes de masculinidad hegemónica.

4.2 Innovación propuesta para los contenidos disciplinares

Esta propuesta se asienta, como se ha mencionado, en un cambio de enfoque para la enseñanza de la biología, proponiendo hacerlo desde una perspectiva de géneros interseccional. Como se mencionó anteriormente, y en acuerdo con Lourdes Chehaibar Náder (2021), se propone romper con los esquemas estancos del curriculum. De este modo, se espera contribuir a fortalecer el rol de las universidades públicas en su responsabilidad social, en la formación de ciudadanía crítica y reflexiva y en el compromiso con la construcción del pensamiento ético y político. En línea con lo planteado por la autora y de acuerdo con Feldman (2010), cuando se define el contenido, se definen con éste al menos tres dimensiones:

- una dimensión técnica, instrumental, consistente en el problema práctico de definir, seleccionar y secuenciar contenidos,
- una dimensión cultural o social y,
- una dimensión política del contenido, que se relaciona con quién tiene el poder de imponer sus definiciones acerca de lo que es valioso transmitir y a quiénes.

Al mismo tiempo, la definición del contenido implica la creación de una versión especial para ser enseñado y una selección posible entre otras –guiada por las finalidades de la propuesta. Incluso aquellas selecciones que se presentan como canónicas no son más que algunas de las versiones posibles que han logrado cierta hegemonía y siempre pueden ser revisadas (Feldman, 2010).

A continuación, se muestra la selección de contenidos disciplinares organizados en unidades temáticas tal como aparece en el programa vigente, resaltando (en negrita) los nuevos contenidos, sugeridos en esta propuesta de innovación:

Unidad 1: Introducción

Aspectos históricos de las Ciencias Biológicas y principales teorías. **Las mujeres y disidencias sexo-genéricas: sus aportes al conocimiento científico.** Niveles de organización de la materia. Clasificación de los seres vivos: **una entre muchas posibles.** Diferencias y similitudes entre células procariotas y eucariotas. **Lyn Margulis y la teoría endosimbiótica.** Mecanismos de transferencia horizontal de información genética en bacterias. **La diversidad como norma de la vida.** Diferencias y similitudes entre célula vegetal y animal. Componentes químicos de las células: principales moléculas y macromoléculas. **El ADN como herramienta de identificación. Las abuelas de Plaza de Mayo y la Genética. Variabilidad genética: el argumento científico que refuta la idea de la existencia de razas en nuestra especie.**

Unidad 2: La membrana plasmática

Modelo del mosaico fluido. Mecanismos de transporte de sustancias a través de la membrana: difusión, ósmosis, transporte activo primario y secundario. Transporte de macromoléculas.

Unidad 3: El flujo de la información genética: del ADN a las proteínas

El núcleo celular. Estructura del ADN y del ARN. **Los aportes de Rosalind Franklin.** Replicación del ADN. Mecanismos de reparación. Transcripción del ADN. Síntesis de proteínas. Aspectos generales del control de la expresión génica. Diferenciación celular. **El determinismo genético y la epigenética.**

Unidad 4: Organización interna de la célula eucariota

Sistema de endomembranas: retículo endoplásmico, aparato de Golgi, lisosomas, vesículas, estructura y funciones. Transporte vesicular de sustancias. Peroxisomas: estructura y funciones. Estructura y funcionamiento de los sistemas de conversión energética: mitocondrias y cloroplastos. **La transmisión del ADN mitocondrial.** Citoesqueleto: componentes y funcionamiento.

Unidad 5: El ciclo celular y la división de las células

Ciclo celular: componentes y regulación. Relación con el desarrollo del cáncer. Muerte celular: apoptosis, necrosis. División celular: Etapas de la mitosis. Meiosis y

gametogénesis. **Géneros y gametas: personas cis y trans. Fecundación: nuevos conceptos sobre la interacción óvulo-espermatozoide.**

Unidad 6: Interacciones de las células con el medio

Matriz extracelular: componentes y funciones. Mecanismos de adhesión celular. Moléculas de adhesión. Uniones celulares: interacciones célula/célula e interacciones célula/matriz extracelular. Señalización celular: diversos mecanismos. Señales celulares. Receptores. Vías de transducción de señales.

Unidad 7: Introducción a la genética

Principios de la Genética Mendeliana. Experimentos de Mendel. Distintos tipos de cruzamientos. Conceptos: gen, alelos, monohíbrido, dihíbrido, polihíbrido, homocigota, heterocigota, genotipo y fenotipo. Relaciones de dominancia entre alelos: completa, incompleta y codominancia. Determinación de proporciones genotípicas y fenotípicas. El tablero de Punnett y el método meiótico: su utilización en la resolución de problemas.

Unidad 8: Genética humana

Herencia de los grupos sanguíneos. Codominancia. Alelos múltiples. Factor Rh. Genética médica: alcances y perspectivas. Mutaciones: tipos y enfermedades asociadas. Clasificación de las enfermedades genéticas: monogénicas, multifactoriales, cromosomopatías. **Cromosomas X e Y en la especie humana. Intersexualidad. Genes humanos ligados al cromosoma X y enfermedades relacionadas.** Cariotipo humano y cromosomopatías. Clasificación. Anomalías numéricas y estructurales. No disyunción meiótica y mitótica. Fórmula cariotípica. **Los derechos de las personas con discapacidad: el caso del Síndrome de Down.**

Unidad 9: Modificación de la información genética

Introducción a la Biotecnología. Tecnología del ADN recombinante. **Clonación y células madre: tensiones y controversias.** Herramientas y estrategias de la ingeniería genética. **Organismos transgénicos: implicancias sociales, éticas, ecológicas y nutricionales.** **Efectos de los agrotóxicos sobre el ADN.**

4.3 Lineamientos metodológicos para abordar los nuevos contenidos: algunos ejemplos

Teniendo en cuenta que Biología e Introducción a la Biología Molecular es una asignatura del primer año de la carrera que cuenta con un número elevado de ingresantes (aproximadamente 1400 por año), para la metodología de enseñanza en esas condiciones de masividad (o numerosidad, como prefiere llamarlo Coscarelli (2022), y teniendo en cuenta que lxs estudiantes se encuentran en procesos de construcción de afiliación institucional, intelectual y discursiva (Casco, 2009), se propone una forma de dictado bimodal. Luna, Steiman y Lastra (2019) sostienen que la bimodalidad posee ciertas ventajas como externalidades, dado que lxs alumnxs tendrán una experiencia como estudiantes presenciales y como estudiantes virtuales, pero también tendrán la posibilidad de manipular instrumentos de la era digital que les serán de gran utilidad en su desarrollo como profesionales. La bimodalidad combina instancias virtuales y presenciales, extiende las posibilidades de estudio y da la posibilidad de recuperar a aquellxs estudiantes que están en riesgo de abandonar sus estudios.

El sentido que adquiere la educación virtual es el de un proceso de enseñanza cuya particularidad es su modalidad de mediación, distinguiendo entonces el autodidactismo de la autonomía. No se trata de alumnxs que seleccionen contenidos sin una propuesta pedagógica y didáctica sino, por el contrario, se trata de que a través de la modalidad virtual puedan organizar en forma autónoma sus estudios, siempre en el marco de un programa con una clara propuesta didáctica, con contenidos especialmente diseñados y seleccionados, con la guía de docentes profesionales que proporcionan apoyos que les permiten avanzar intelectualmente más allá de lo que podrían haber avanzado de forma individual. Es así que se lleva a cabo una relación dialéctica entre los objetivos pedagógicos y las potencialidades tecnológicas de la plataforma virtual, mediadas por la propuesta pedagógica, pilar central de esta relación.

Este modo de trabajo colaborativo, que se lleva a cabo entre los tres campos de saberes las disciplinas, la enseñanza y las TIC, origina propuestas de enseñanza significativas, enriquecedoras y de gran valor. A diferencia de las propuestas universitarias tradicionales, da lugar a un acompañamiento que genera un equilibrio y sostén, de gran valor sobre todo en el primer año de cursada de la carrera.

Para la concreción exitosa de una propuesta de este tipo, resulta crucial la formación y actualización permanente del equipo docente, que además de incorporar las nuevas tecnologías a las prácticas de enseñanza, puede encontrar en la modalidad virtual un

escenario posible para el desarrollo de nuevos proyectos educativos (Luna, Steiman y Lastra, 2019).

En esta cursada bimodal se propone que la realización de la clase inaugural sea en todos los casos de modalidad presencial para poder establecer claramente los mecanismos de cursada, las secuencias implicadas en el desarrollo del programa, las condiciones para aprobar la materia, los formatos de las clases virtuales o los días y horarios de las clases presenciales, haciendo explícitos los criterios de evaluación y resolviendo todas las dudas que el estudiantado plantee. Además, también se propone implementar ateneos presenciales de frecuencia quincenal. Para estos encuentros se sugiere la realización colectiva de actividades de resolución de situaciones problemáticas, juegos de roles, y/o estudios de caso.

Dentro del plan de actividades virtuales, con el objetivo de evaluar el rendimiento y de realizar un registro de logros, se plantea la estrategia de que el envío de cada actividad virtual a resolver, habilite a la o el estudiante a realizar la siguiente actividad, de modo tal de autorregular sus avances, según su disponibilidad de tiempo. Esas actividades incluirán foros de discusión y consulta, y, dependiendo del tipo de actividad propuesta, se realizarán encuentros virtuales sincrónicos.

Siguiendo la propuesta de innovación de Gimena Iriart Gabrielli (2022), a modo de ejemplo se presentan los lineamientos metodológicos para la enseñanza de algunos de los nuevos contenidos sugeridos en esta propuesta, que luego puedan articularse como secuencias didácticas siguiendo el concepto de “construcción metodológica” de Gloria Edelstein (2022) que sostiene que no hay un método único posible sino un abordaje metodológico cuya construcción requiere la ineludible articulación/ relación con los contenidos, pero también con los sujetos y los ámbitos y contextos de que se trate.

Dentro de esta propuesta bimodal, se sugieren distintas construcciones metodológicas como los que Davini (2008) llama métodos para la asimilación de conocimientos. Particularmente, para el abordaje de algunos de los contenidos que se propone incluir desde esta innovación curricular, algunas herramientas virtuales, como el caso de los foros de debate, se presentan como potentes estrategias participativas que invitan a la reflexión y permiten la participación comprometida del estudiantado, favoreciendo la lectura crítica, el intercambio de ideas y la argumentación. El análisis de materiales audiovisuales también funciona como un recurso didáctico que motiva y colabora en la

comprensión de los contenidos disciplinares, a la vez que permite ampliar el repertorio de materiales y discursos a ser conocidos por lxs estudiantes. Muchas de estas estrategias se pueden implementar mediante el trabajo colaborativo (Litwin, 2008), en el cual se presentan instancias de diálogo y debate entre estudiantes, y entre estudiantes y docentes.

Nuevos contenidos y formas de enseñarlos:

De acuerdo a lo planteado, se presenta una propuesta metodológica para la enseñanza de algunos de los nuevos contenidos sugeridos.

Contenidos de la unidad 1: Las mujeres y disidencias sexo-genéricas: sus aportes al conocimiento científico. Lyn Margulis y la teoría endosimbiótica.

Como fue comentado en el marco teórico, el conocimiento científico ha sido producido desde una mirada androcéntrica, de manera tal que las contribuciones científicas de muchas mujeres (y disidencias) han sido invisibilizadas o negadas por las corrientes dominantes de historia de la ciencia. Si se analiza su participación en las instituciones científicas, es evidente el limitado acceso a los medios de producción científica y a puestos de mayor jerarquía dentro del sistema. Por otro lado, como también se ha expresado antes, las ciencias (sobre todo médicas y biológicas) han definido la naturaleza de las mujeres desde un esencialismo que las relega al mundo privado, a tareas de cuidado, rutinarias, alejadas de la creatividad teórica. Además, así como se ha incluido a mujeres y disidencias como sujeto de la ciencia desde un paradigma patriarcal, lo mismo ocurre en su posición como objeto de estudio. Como sostiene Diana Maffía (2006, p 41): “El modo en que la ciencia ha descrito a las mujeres, lo femenino y la sexualidad, no tiene desperdicio. Sobre todo, las ciencias biomédicas nos han dicho cómo ser, cómo gozar, cómo parir, cómo sentir, cómo (no) pensar, cómo enfermar y cómo morir. Todavía hoy nos cuesta vincularnos con nuestro cuerpo sin su mediación”.

Para trabajar con estas cuestiones se sugiere mirar y analizar dos materiales audiovisuales:

- 1) “Estereotipos en el ámbito de la investigación científica”, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=ZNQk1qUeIPo>, en el que Fran Bubani relata su experiencia como mujer trans investigadora del CONICET.
- 2) Conferencia de Diana Maffía LNF 2018: Género y políticas del conocimiento, - Canal Encuentro. Disponible en

<https://www.youtube.com/watch?v=edT2LIQLEPo>, en el que la filósofa nos muestra las relaciones de poder que existen en torno a la producción de saberes científicos y el papel que las mujeres tuvieron a lo largo de la historia.

A partir del análisis de estos materiales, se promovería la reflexión y participación crítica para responder, en un foro de debate en el entorno virtual, a algunos interrogantes que dispares el intercambio de ideas. Es interesante también aprovechar esta instancia ofrecida dentro de las primeras actividades de la cursada para promover la construcción de una idea de ciencia no neutral, provisional, colectiva, atravesada por ideologías, intereses y tensiones y concebirla como un campo dinámico de conocimientos en construcción. Finalmente, también como parte de los contenidos de esta unidad temática, se propone resaltar la figura (invisibilizada) de Rosalind Franklin, la química, biofísica y cristalógrafa británica sin cuya ya famosa fotografía 51 (imagen obtenida con técnicas de difracción de rayos X), habría sido imposible para James Watson y Francis Crick desentrañar la estructura de esta molécula en el año 1953 y recibir por ello un premio Nobel. También se sugiere analizar la Teoría endosimbiótica sobre el origen de la célula eucariota de la bióloga Lynn Margulis, quien, dando más valor evolutivo a la cooperación entre los seres vivos que a la competencia, y, a pesar de las dificultades, hizo aportes fundamentales para la ciencia moderna.

Para la comprensión de contenidos abstractos como la estructura de moléculas complejas, es facilitadora su problematización y contextualización. En esta propuesta de innovación se sugiere presentar una lectura en la que además de abordar la estructura del ADN y su capacidad de contención y transmisión de la información genética, se presente la de ser útil **como herramienta de identificación**. Partiendo del análisis comparado de moléculas de ADN, mediante técnicas de genética molecular, es posible estudiar genes de distintos organismos y establecer relaciones de parentesco, partiendo de la premisa de que el número de diferencias observadas entre el material genético de dos individuos aumenta en razón del tiempo transcurrido desde el último antepasado común. En ese contexto se debería dar a conocer la actividad de las **Abuelas de Plaza de Mayo**, y discutir acerca de cómo, estas valientes mujeres, sin ser científicas, se organizaron y pudieron hacer que la genética, luego de haber estado al servicio de ideologías nefastas que promovían la eugenesia como medio de perfeccionamiento de la humanidad, pudiera redimirse y estar al servicio del pueblo y colaborar, mediante el índice de abuelidad, en la identificación de personas desaparecidas en la última dictadura cívico-militar. Sería interesante

organizar una charla de integrantes del Equipo Argentino de Antropología Forense para que lxs estudiantes conozcan en primera persona a quienes trabajan con el ADN y obtienen valiosa información de esta molécula. También sería oportuno dar a conocer estudios científicos que demuestran que no existe argumento biológico que valide la existencia de **razas en nuestra especie, y así resaltar que la diversidad es la norma de la vida.**

La diversidad sexual, corporal y funcional son conceptos que deben estar presentes en los discursos escolares para permitir educar desde un enfoque de derechos e inclusión. Desde una perspectiva interseccional es importante promover la deconstrucción de los discursos esencialistas de odio y discriminación. Un ejemplo sería el cuestionar la categoría “raza”, en tanto ha sido configurada como categoría estable y un constructo conceptual que estratifica las sociedades (diferenciando y subalternizando “lo no-blanco” de “lo blanco”).

Una forma de desestabilizar esta noción sería, por una parte, entenderla como una construcción social dinámica y contradictoria, que deviene articulada con otras como propone la teoría feminista de la interseccionalidad; y, por otra, asumir que es una categoría que debe ser revisada dados sus sesgos interpretativos (Cubillos Almendra, 2015). Como sostiene Verena Stolcke (2000), existe un vínculo ideológico-político entre las relaciones sexo-género y raza-etnicidad. Las diferencias de sexo y las de raza son construidas ideológicamente sobre supuestos argumentos biológicos, que naturalizan y reproducen las desigualdades de clase que parecieran estar basadas en diferencias naturales inmutables. Así, género, raza y clase son factores constitutivos de la desigualdad social, que sumados al tipo de cuerpo y al color de la piel determinan mayores niveles de opresión en las mujeres y disidencias sexo-genéricas, de piel marrón y cuerpos gordos.

Sería oportuno promover, además, una reflexión en torno al estudio de los cuerpos a lo largo de la historia. Pese a que existe un discurso de hombre blanco como modelo que explica el funcionamiento biológico de la humanidad, muchos saberes sobre esos procesos se hicieron gracias a que personas no blancas ni hombres fueron objeto de la ciencia. Un gran avance, por ejemplo, de la antropología biológica fue a través del estudio de los cuerpos de los "otros" a quienes ni siquiera se les reconocía el status de humanos. Asimismo, ha sido corriente el uso de cuerpos de mujeres indígenas y negras como objeto de estudio de los varones científicos blancos urbanos.

Además, como se mencionó anteriormente, es importante, sobre todo en esta carrera, la problematización sobre los cuerpos, cuestionando la idea hegemónica de salud asociada a cuerpos delgados, y de cuerpos gordos asociados a estilos de vida poco saludables. Los cuerpos también son estratificados y jerarquizados, y la gordura es una variable de enorme importancia que opera en la intersección de desigualdades.

Para trabajar con el contenido de la Unidad 4 referido a la **transmisión de ADN mitocondrial**, es interesante resaltar que el mayor porcentaje es heredado a través de los óvulos, aunque, según estudios muy recientes, en algunos casos muy poco frecuentes, debido a alguna mutación, también podrían heredarse mitocondrias provenientes de los espermatozoides. Aún así, es interesante, y volviendo a los aportes que hicieron las Abuelas de Plaza de Mayo, destacar la importancia del ADN de las mitocondrias para encontrar (o descartar) parentesco con la línea materna (óvulos de la persona gestante), como cuando se determina el índice de abuelidad, una fórmula estadística que establece, con un elevado grado de probabilidad, el parentesco entre una abuela y su nieto o nieta. Para trabajar en una actividad en el aula virtual, se sugiere la lectura de la nota periodística “Genética forense: la receta amorosa de las Abuelas”, en la que la científica Nadia Chiaramoni describe e historiza el sinuoso recorrido de las abuelas. La autora sostiene que “Las Abuelas de Plaza de Mayo fueron las primeras y abrieron el camino para que las técnicas de ADN se usen con el propósito de buscar justicia y dar respuestas a víctimas de abusos a los derechos humanos en once países, entre los que se destacan El Salvador, Guatemala, Haití, Ruanda, México, Chile, Honduras, Etiopía y Filipinas. Luchadoras incansables: con su amor, también permitieron el avance de la ciencia y la tecnología”.

Nota periodística disponible en:

<https://elgritodelsur.com.ar/2022/03/genetica-forense-la-receta-amorosa-de-las-abuelas.html>

También el descubrimiento de la herencia del ADN mitocondrial a través de los óvulos tuvo repercusiones en la comprensión de la historia evolutiva de nuestra especie.

Luego de muchos años de investigaciones, la genetista estadounidense Rebecca Cann y su equipo llegaron a la conclusión de que todo el ADN mitocondrial humano debe haber tenido una última antecesora común. El modelo propuesto por este equipo postulaba que, partiendo de una población relativamente pequeña y de tamaño estable, los linajes

mitocondriales de aquellas mujeres que sólo tienen hijos varones o no tienen hijos terminan por extinguirse; para que no haya extinción siempre tiene que haber una hija que tenga hija, si esto no ocurre: un linaje mitocondrial menos. Así, transcurrido un tiempo lo suficientemente largo sólo quedará un linaje. La «madre mitocondrial», evidentemente, no estaba sola; al contrario, tuvo un número desconocido de compañeros de ambos sexos, muchos de los cuales nos han legado copias de sus genes nucleares. Tras un meticuloso estudio demostraron la existencia de un antecesor común: una mujer que fue el único miembro de una población cuyo linaje de ADN mitocondrial sobrevivió hasta hoy. Cann y sus colegas infirieron que esta mujer vivió en África hace unos 200.000 años. Gracias al uso de una metodología muy novedosa para su tiempo, lxs investigadorxs realizaron un original trabajo pionero en el estudio de nuestros orígenes. Como corolario Rebecca Cann, Mark Stoneking y Allan Wilson publicaron en 1987, en la prestigiosa revista *Nature*, un artículo titulado ADN mitocondrial y evolución humana que generó una enorme agitación tanto entre la comunidad científica como en la sociedad en general. Pese a que este valorado artículo estaba firmado por tres personas, los autores han reconocido que Rebecca Cann fue quien impulsó con más ánimo y rigor científico todo el proyecto. A la luz de los conocimientos actuales lxs expertxs asumen hoy que los hallazgos iniciales de Rebecca Cann eran correctos. Sin embargo, originalmente el artículo provocó enormes controversias. Tuvo una difusión sorprendente, pese a tratarse de un tema altamente especializado, y de forma inmediata ocupó un lugar destacado en todos los medios de comunicación. La repercusión de esta investigación se debía a diversas razones; una de ellas fue que la mayoría del público comprendió que lxs científicxs mostraban un árbol evolutivo humano que hundía sus raíces en África; asimismo, dejaban al descubierto pruebas a favor de un único antepasado femenino de todos nosotros: una mujer africana, que muy pronto fue conocida como *Eva africana*, *Eva mitocondrial* o incluso *Eva negra*. El descubrimiento de que los genes mitocondriales son transmitidos sólo por las mujeres ha generado una intensa actividad en una parte de científicos varones que no se han mostrado dispuestos a asumir un resultado de estas características y, haciendo gala del constante androcentrismo que desde siempre ha impregnado a la ciencia y los modelos que promueve, han intentado demostrar, sin lograrlo, salvo muy raras ocasiones, que los hombres también transmiten el ADNmt. Al respecto, en una entrevista concedida en 2008 a la escritora y periodista Inma Sanchís, Rebecca Cann ha expresado: «Durante mucho tiempo [mis colegas masculinos] han estado convencidos de que eran posibles

situaciones en las que el espermatozoide transmitiera mitocondrias. Lo buscaron una y otra vez sin resultados. [...]. Me he pasado más de diez años defendiendo mis teorías en reuniones científicas. En una ocasión se me acercó uno de los representantes del coloquio, un ilustre investigador, y de una forma muy paternalista me dijo: “Mira, querida, no debes discutir con los científicos; eso no es femenino”». En esa misma entrevista, la destacada científica explicaba a su interlocutora: «Entre otras cosas quiero estudiar los genes mitocondriales para explorar la evolución humana y salir de todos esos sesgos que hasta ahora la han ocupado, como por ejemplo que la complejidad cerebral deviene de factores como la organización de los grupos de caza. Pocas de esas cosas son ciertas.»

Rebecca Cann, al rescate de la “Eva mitocondrial” en el túnel del tiempo. Disponible en:

<https://mujeresconciencia.com/2015/11/23/rebecca-cann-al-rescate-de-la-eva-mitocondrial-en-el-tunel-del-tiempo/>

De la Unidad 5: Entre **géneros y gametas: personas cis y trans. Fecundación: nuevos conceptos sobre la interacción óvulo-espermatozoide.**

Este contenido se presenta como una buena oportunidad para comprender que el lenguaje sexista suele ser el más corriente al enseñar esta temática. Al hablar de gametas es común referirse al óvulo como gameta femenina y al espermatozoide como la gameta masculina. Esta forma de nombrar a estas células es cis sexista y deja fuera a las personas trans. Se sugiere no usar esa terminología y referirse a ellas como óvulos y espermatozoides. Lo mismo para hablar de ovogénesis y espermatogénesis, no deberíamos hablar de mujeres o varones, sino de cuerpos que ovulan o que producen espermatozoides. Así también sería deseable hablar de personas gestantes, personas menstruantes y leche humana en lugar de leche materna. Al hablar de la fecundación, es corriente indicar que es el espermatozoide quien fecunda al óvulo, cuando lo correcto, como indican recientes investigaciones y queda expresado en los materiales que se sugieren para trabajar en el aula, es que en este proceso tanto óvulos como espermatozoides tienen un rol activo. La vigilancia de los discursos y los recursos didácticos utilizados es, como se mencionó anteriormente, una tarea insoslayable si se quiere educar desde una perspectiva de derechos e inclusión.

Materiales para trabajar:

1)"El verdadero mito es pensar que el Punto G es una experiencia universal para tener el orgasmo definitivo".

Disponible en:

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-64000388>

Nota periodística donde la periodista científica estadounidense Rachel E. Gross expone las consecuencias del sesgo patriarcal en la construcción de conocimientos científicos y los discursos asociados. *“Durante la mayor parte de la historia médica han sido los hombres, generalmente hombres blancos, los que hacían las preguntas sobre el cuerpo de la mujer. Y no hacían el tipo de preguntas que podrían haber interesado a las mujeres sobre sus propios cuerpos. Usaban esa lente particular para observar los órganos femeninos y los miraban exclusivamente desde el punto de vista de la reproducción, de traer hijos al mundo y del placer masculino. Eso hace que tengan que concentrarse en aquellas cosas que los médicos a menudo evitaban en el pasado, como el placer sexual. Cada vez más mujeres científicas, científicas LGBT y científicas de color están entrando en este campo, y están haciendo nuevas preguntas, priorizando cosas que a la ciencia no le importaban mayormente, como la endometriosis o el microbioma vaginal y cómo este se puede usar para prevenir enfermedades. También hay progresos ligados a la atención en salud a las personas transgénero. Los cirujanos que están realmente interesados en comprender la anatomía de hombres y mujeres, ven que es increíblemente similar y que se puede crear una neovagina que permita a esas personas mantener el placer”.*

2)Material audiovisual “Por qué es un mito que los espermatozoides nadan frenéticamente hacia el óvulo”. Disponible en:

<https://www.youtube.com/watch?v=3KqcLvQayY8>

y nota periodística:

“Por qué es un mito el que los espermatozoides nadan frenéticamente hacia el óvulo durante el proceso de fecundación” Disponible en:

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-63150067>

...”Si bien algunos detalles del proceso de concepción se conocen desde hace relativamente poco tiempo gracias al avance de la investigación científica, gran parte de la información, como por ejemplo la importancia menor de la movilidad del esperma, se conoce desde hace décadas. La antropóloga estadounidense Emily Martin fue una de las primeras en llamar la atención sobre el lenguaje que se emplea para hablar de la fecundación, y en observar cómo los valores culturales en general se cuelan en la forma en que los científicos describen sus descubrimientos sobre el mundo natural. Su texto académico —publicado a comienzos de los '90— que analiza en detalle los estereotipos de género escondidos en textos científicos sobre el tema, se convirtió en punto de referencia para el feminismo. Los expertos consultados por BBC Mundo apuntan también a la falta de representación femenina en la ciencia, así como en los ámbitos de toma de decisión en la educación.

“La continua falta de representación en la ciencia de personas con diferentes perspectivas va a influir en el tipo de preguntas que haces y en las explicaciones que vas a encontrar”, sostiene Kristin Hook.

Hayssen hace hincapié en la necesidad de cuestionar la terminología que empleamos y recurrir a un lenguaje neutro para hablar de ello: debemos usar "concepción y no fertilización", por ejemplo. Pero eliminar los prejuicios de género sobre nuestra comprensión del mecanismo de la concepción no es solo necesario para rectificar información científica errónea y describir los procesos biológicos con precisión. Es también un paso fundamental para mejorar los tratamientos existentes de fertilidad asistida y abrir paso a nuevas tecnologías. La importancia de tener diversidad en las ciencias, y que no sean solo hombres quienes producen saberes. Durante la fecundación el papel del óvulo no es pasivo, como se creía hasta hace algunos años.”

De la Unidad 8: **Cromosomas X e Y en la especie humana. Intersexualidad. Genes humanos ligados al cromosoma X y enfermedades relacionadas. Cariotipo humano y cromosomopatías. Los derechos de las personas con discapacidad: el caso del Síndrome de Down.**

Como se mencionó desde el inicio de este TFI, la propuesta es enseñar la biología desde una perspectiva de género interseccional, esto es considerando como sujetos de derecho a todas las personas y teniendo presentes la “discriminación múltiple” que puede sufrir un sujeto atravesado por un cruce dinámico de factores que multiplican las desigualdades (Platero, 2012).

Bajo la perspectiva hegemónica patriarcal se considera que el sexo y el género abarcan sólo dos categorías rígidas (binarismo) determinadas por lo anatómico (biologicismo): masculino/varón y femenino/mujer, que establecen roles, comportamientos y expectativas. Además, se ha constituido a la heterosexualidad como la norma, como la única orientación sexual y por ende “normal” (heteronormatividad), intentando incluso explicarla desde la biología (biologicismo). Desde esta lógica, cuando se menciona el par sexual de cromosomas suele hacerse referencia al par XX como el femenino y el XY como el masculino, dejando a las personas trans fuera de esta representación determinista que define el sexo y el género de una persona por la presencia o ausencia de ciertos cromosomas. Lo mismo ocurre con las personas intersexuales, que no son ni hembras ni machos, sino justamente eso, personas intersexuales. Este sistema dominante que oprime lo distinto, excluye a aquellas identidades que no enmarcan dentro de estas categorías y a todas aquellas orientaciones sexuales distintas a la heterosexual, entendiéndose como lo desviado e incluso, para algunas posturas, lo enfermo. Las personas intersexuales, cuyos cuerpos son percibidos como diferentes, han sido a menudo estigmatizadas y sometidas a múltiples violaciones de sus derechos, comenzando desde temprana edad mediante distintas prácticas médicas, sometiéndolas a procedimientos quirúrgicos -y de otros tipos- con el propósito de que su aspecto se ajuste a los estereotipos binarios del sexo, eliminando la verdadera variabilidad sexual humana. Es necesario que las personas intersexuales tengan el reconocimiento y los derechos que hasta el día de hoy se les ha negado, y, para ello, es necesario romper las barreras que la sociedad binaria/heteronormativa ha construido (Ramírez, 2019).

Para la enseñanza del contenido intersexualidad se sugiere leer los testimonios del libro editado por el activista trans intersex Mauro Cabral *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano* (Cabral, 2009), y participar de un foro de debate, con algunas posibles preguntas disparadoras como: ¿los cromosomas nos definen? ¿qué puede aportar la biología para ampliar los derechos de todxs?

*...En Mulabi creemos que la intersexualidad no es algo que le pasa solo a aquellas personas que nacieron con cuerpos que varían respecto del promedio corporal femenino o masculino, sino que la intersexualidad es algo que nos pasa. A cada paso. A tod*s. Cada vez que se da por sentado que todas las mujeres tienen vagina, o que todos los hombres pueden orinar de pie, cada vez que alguien afirma que los únicos cromosomas humanos son XY ó XX, cada vez que se dice que sólo los hombres tienen testículos y ovarios sólo las mujeres, cada vez que se asume que los genitales “normales” hacen a la felicidad, cada vez que se cree que esa “normalidad” debe pagarse a cualquier precio... la intersexualidad nos pasa. Y forma parte de lo que somos, aunque ni remotamente se nos pase por la cabeza o el cuerpo que, entre otras cosas, eso somos (Cabral, 2009).*

Por otro lado, al hablar de algunos síndromes que se presentan, por ejemplo, como consecuencia de alteraciones en el número de cromosomas, como es el caso de personas con Síndrome de Down (trisomía del par 21), es importante resaltar sus derechos a una vida plena, como cualquier otra persona. Sería interesante plantear un juego de roles presentando distintas posturas que podrían plantearse frente a un resultado de una prueba de detección o diagnóstico prenatal que indique la presencia de este síndrome en un embarazo. Mientras que existen países que presentan una alta tasa de aborto selectivo frente a este diagnóstico, afortunadamente, desde el modelo social que promulga la Convención de Derechos Humanos para Personas con Discapacidad (2008), que Argentina ratificó en 2008, a través de la Ley Nacional 26.378 y tiene rango constitucional desde el 19 de noviembre de 2014 (esto implica que tiene valor supra legal y jerarquía idéntica a la de la Constitución), se reconoce que la discapacidad no es un problema de la persona y de sus características, sino el resultado del encuentro entre esas características y la forma en que fue diseñada la sociedad. La Convención supone un cambio de paradigma en los enfoques de la discapacidad, al pasar de un modelo en el que las personas con discapacidad son tratadas como objeto de tratamiento médico, caridad y protección social a un modelo en el que las personas con discapacidad son reconocidas como titulares de derechos humanos, activas en las decisiones que influyen en su vida y capacitadas para reivindicar sus derechos. La sociedad fue pensada por -y para- personas con determinadas características y todas aquellas que no responden a ese patrón, quedan afuera, no pueden participar, se encuentran con barreras. Los obstáculos físicos y las actitudes negativas, a que se enfrentan las personas con discapacidades son los principales

obstáculos para el pleno disfrute de los derechos humanos. El modelo social propone remover esas barreras para lograr la plena inclusión y participación de todos en todos los ámbitos de la vida. La formación de profesionales de la salud, particularmente en este caso de futurxs Licenciadxs en Nutrición, desde este paradigma de inclusión y diversidad, es urgente y necesaria, para terminar con los prejuicios y la discriminación que enfrenta la comunidad con discapacidad desde el enfoque capacitista, que incluye una red de creencias, procesos y prácticas que produce un tipo particular de ser y cuerpo que es proyectado como el perfecto, típico de la especie y, por lo tanto, esencial y plenamente humano y presenta a la discapacidad como un estado disminuido del ser humano (Campbell, 2001).

4.4 Propuesta de evaluación

Ninguna innovación curricular será efectiva si no va acompañada de innovaciones en la forma de evaluar. A su vez, toda innovación debería estar basada en y recorrida por procesos de evaluación que funcionen en simultáneo con la propia innovación: antes, durante y después (Zabalza y Zabalza, 2012). La evaluación puede constituirse en una herramienta para analizar, interpretar y comprender el sentido de las acciones, con el propósito de mejorarlas (Coscarelli, 2022). El fin último de la evaluación radica por lo tanto en la comprensión de determinadas acciones y en la transformación, en consecuencia, de esas acciones. En palabras de Coscarelli (2022), “se evalúa para decidir la práctica y se actúa como fruto de la evaluación”, es una práctica social que se extiende a todos los campos y objetos disciplinares (Coscarelli, 2022). De hecho, la evaluación es inherente a la enseñanza (Davini, 2008), a sus intenciones y objetivos, ya que en cualquier caso es necesario conocer sobre los avances, los logros y las dificultades de lxs estudiantes en su proceso de aprendizaje, hacer una valoración, emitir juicios y tomar decisiones al respecto (Coscarelli, 2022). Potenciar la evaluación como estrategia permanente de mejora y perfeccionamiento de las propuestas de enseñanza, implica considerar que la experiencia y la evaluación reflexiva de la experiencia docente son siempre fuentes de aprendizaje y conocimiento, así como base para la producción de nuevas alternativas de acción. En definitiva, se trata de otorgarle a la evaluación el lugar que merece en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, concibiéndola como lo que es: la base para la mejora misma de la enseñanza (Davini, 2008). En total acuerdo con la autora, la evaluación se toma como un proceso de valoración de la evolución de lxs estudiantes

hacia los objetivos de la enseñanza y sus propósitos más significativos. Las formas clásicas de evaluación, en muchos casos, favorecen que lxs estudiantes se esfuercen solo por recordar datos o las respuestas que creen que la o el docente espera y, utilizadas en forma regular y constante, el aprendizaje que logran se moldea de acuerdo a la forma en que suelen ser evaluadxs. Además, teniendo en cuenta que en la actualidad se valoran otros atributos en los ámbitos social y laboral, es importante pensar en una evaluación auténtica, que involucra dos estrategias principales: la utilización de herramientas e instrumentos de evaluación que, en general, o no son usados o son relegados a un segundo plano; y el acercamiento de la evaluación al proceso de enseñanza, y no sólo a un momento de cierre final (Davini, 2008).

La evaluación auténtica se basa en cuatro principales estrategias de evaluación:

- la evaluación de rendimiento, que supone evaluar a lxs estudiantes en el proceso mismo del aprendizaje y en el contexto mismo de las tareas, durante el desarrollo de las actividades,
- los portafolios, que implican la recopilación y el archivo, por parte de la o el estudiante, de sus trabajos, experiencias y producciones significativos, como muestras documentadas de logros personales, que son compartidas con la o el docente,
- los registros personales, que constituyen un libro de anotaciones de la o el estudiante, con énfasis en relatos significativos y experiencias que ella o él valora en el aprendizaje y el desarrollo personal, que son compartidos con la o el docente y,
- los registros de logro, que son elaborados por lxs docentes sobre las capacidades, las habilidades y los resultados logrados por la o el estudiante, e incluye no sólo los logros académicos, también aquellas cualidades personales desarrolladas en la enseñanza (Davini, 2008).

Se considera que las mejores herramientas de evaluación para la bimodalidad (dictado en presencialidad y en virtualidad) que aquí se propone es la implementación de dos estrategias que son: la evaluación de rendimiento, ya que, como se mencionó, supone evaluar a lxs estudiantes en el proceso mismo del aprendizaje y en el contexto mismo de las tareas, sea al poner por escrito sus ideas, conocimientos y apreciaciones, sea de formas prácticas, sea en la interacción y el trabajo grupal; y, además, la evaluación por registros de logros. También se propone, siempre y cuando sea posible por la relación

docentes/estudiantes, el uso de portafolios y los registros personales, ya que son herramientas muy útiles para el seguimiento de los aprendizajes. Estas distintas herramientas colaboran con una evaluación integral, ya que registran una amplia gama de aprendizajes y logros de lxs estudiantes, no solo desde el punto de vista de lxs docentes, sino también desde el punto de vista de lxs estudiantes. Asimismo, permiten integrar la evaluación al proceso mismo de enseñanza, favoreciendo el diálogo entre estudiantes y profesores, y la comunicación de criterios claros y transparentes de valoración de los aprendizajes (Davini, 2008).

Aunque las pruebas y exámenes han sido ampliamente cuestionados en la literatura pedagógica -llegando incluso en algunos casos a impulsar su eliminación (ibidem)- se considera que estas instancias de evaluación son valiosas ya que, como destaca Davini (op. cit.), favorecen que lxs estudiantes integren las distintas tareas que han realizado, repasen en su totalidad los contenidos enseñados, se esfuercen y comprometan con su rendimiento e, incluso, superen algunas de las dificultades que pudieron haber tenido en el proceso al revisar en su conjunto lo aprendido. Por estas razones, el proyecto de innovación contempla mantener la evaluación parcial de tipo sumativa que actualmente se realiza, aunque con algunas modificaciones en las implicancias de sus resultados. En su formato actual, la asignatura contempla la posibilidad de promoción directa de la materia, para lo que lxs estudiantes deben alcanzar una nota final de 7 o más. Actualmente, esa nota depende íntegramente del resultado de la evaluación parcial. Para regularizar la materia y poder acceder al examen final integrador, actualmente el estudiantado debe aprobar el examen parcial con una nota igual o mayor a 4 (y menor a 7).

En la nota final no debe influir únicamente la nota de la evaluación parcial. Esto supone:

- no fortalecer la visión que asocia a lxs “buenxs estudiantes” exclusivamente con aquellxs que alcanzan altos puntajes en pruebas y exámenes, en detrimento de que sean mejores estudiantes (más reflexivxs, con más iniciativa y creatividad) y mejores personas,
- no frustrar y desmotivar a lxs estudiantes con mayores dificultades,
- no fomentar el uso competitivo de los resultados,
- no alentar la sola valoración instrumental del aprendizaje ni,

-afianzar la idea de la evaluación como algo que ocurre "al final" de la enseñanza y no algo que acompaña cada una de sus tareas (Davini, 2008).

En ese sentido, se propone que, para obtener la promoción directa de la materia, los estudiantes deban aprobar el parcial, con una nota de 7 o más, para lograr un promedio final también de 7 o más. Dicho promedio contemplará la nota del parcial y las notas derivadas de las otras instancias requeridas por la asignatura, como la participación en los foros, la presentación de trabajos grupales y trabajos prácticos en tiempo y forma, la asistencia y participación a los encuentros virtuales sincrónicos, la asistencia y participación en los ateneos. Además, la propuesta contempla que para quienes obtengan una nota final de entre 4 a 6, deberán rendir una evaluación final integradora (sumativa o recapituladora), que integrará la valoración de productos y procesos, de carácter individual, a optar entre la modalidad presencial o virtual (en este último caso a través de videoconferencias). Por último, en el caso de que se obtenga una nota final menor que 4, se contempla la posibilidad de instancias de recuperación de la evaluación parcial y de los trabajos que se hayan realizado durante el cursado. Una vez aprobada esta evaluación y los trabajos, se habilitará la posibilidad de rendir la evaluación final integradora.

5 Conclusiones

En términos freireanos, enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o construcción: enseñar implica intervenir con otrxs y sobre otrxs en un sentido formador, transformador, emancipador (Freire, 1997, 2008). Como sostiene Legarralde (2021), el lugar más desafiante para una pedagogía universitaria democrática es el de producir conocimiento y favorecer la reflexión sistemática acerca de los modos en que nuestras definiciones curriculares y docentes afectan de manera desigual a las personas involucradas, e incluso pueden constituir obstáculos para algunas y limitar su derecho a una educación universitaria. Creo que, a pesar del marco legal vigente que amplía derechos, aún las mujeres, las disidencias sexo-généricas, las personas gordas y las personas con discapacidad sufren una diversidad de opresiones en las aulas universitarias. De acuerdo a Maggio (2012), cada clase debería constituirse en *una experiencia que valga la pena vivir*, de la cual salgamos distintxs de cómo entramos, tanto docentes como estudiantes. Esto implica aceptar que no hay un único camino y habilitar la co-construcción de los caminos posibles, es decir, la construcción colectiva, de caminos que superen el modelo transmisivo-explicativo limitado a la reiteración de determinados saberes y a una única cosmovisión.

La reflexión sobre mi práctica desde una postura de docente crítica me ha brindado infinitas oportunidades para producir conocimiento y cambiar paradigmas. Seguramente muchas he desaprovechado, pero, gracias a algunas incomodidades y sensaciones de no estar incluyendo a todxs en mis clases, fui introduciendo algunos cambios, a veces mínimas acciones, como el cuidado en el lenguaje utilizado y en los ejemplos propuestos en los dispositivos curriculares, pero, aún así, considero que con la palabra escrita se asume un compromiso mayor, y el cambio se vislumbra más persistente. Y es por eso que esta propuesta de innovación curricular viene a plasmar lo que en mis pensamientos circula desde hace algunos años. Creo que las ciencias en general y la biología en particular deben revisarse, replanteándose el lugar de autoridad epistemológica que suelen tener los discursos académicos y enseñarse desde nuevas perspectivas de género, inclusión, derechos e interseccionalidad. Es importante 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). Para ejercer una docencia transformadora, en coincidencia con Micaela Kohen (2018), creo que es necesario 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. Es necesario desarrollar en las universidades una ESI para personas adultas, que sea transversal y rearticule la perspectiva de género para impulsar una revisión de las tradiciones heteronormativas, androcéntricas y sexistas de las producciones académicas, de los modos de conocer, las maneras de enseñar, investigar y hacer extensión. Esto supone, por tanto, ampliar la visión que popularmente se tiene de la ESI: que se trata de un tipo de formación específica destinada únicamente a la población infantil y adolescente.

Como se mencionó a lo largo de este escrito, muchos de los modelos educativos vigentes están basados en supuestos adultocéntricos, androcéntricos y antropocéntricos, 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 poco probable 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, 2018).

Consciente del poder de la educación, creo que la enseñanza de la biología, desde la perspectiva aquí propuesta, tiene la oportunidad de dar a conocer, garantizar y colaborar para que se cumplan los derechos ligados al acceso al conocimiento científico. 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).

Enseñar biología desde las perspectivas aquí planteadas tiene la dimensión política de la enseñanza en tanto autoridad docente, por su posicionamiento ante los conocimientos como activos sociales, y, sobre todo, en la direccionalidad que le imprimimos a la enseñanza, buscando construcciones educativas y sociales que incluyan y representen a todas las personas.

6 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* Vol. 1, N° 1, pp. 3-16.

Andrini, L. y Liaudat, S. (2019). ¿Por qué discutir políticamente la ciencia y la tecnología? En M. Speroni (coord.). “Política: apareces en el aire; dimensión misteriosa y escurridiza de la experiencia humana”. En *Entredichos. Intervenciones y Debates en Trabajo Social*, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata, Dossier N°6. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/83453>

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>

Becerra M. (2018). Entrevista a Graciela Morgade. En Rojo P. y Jardón V. (Comp.) *Los enfoques de género en las universidades*. Grupo AUGM.

Bolaños Cubero, C. (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. *Revista electrónica “Actualidades investigativas en Educación”* vol 5, Número Especial. Costa Rica.

Britzman, D. (2016). Curiosidad, sexualidad y curriculum. En: *Pedagogías transgresoras*. Bocavulvaria Ediciones, Córdoba. pp 66-98

Camarena Adame, M.E y Saavedra García ML. (2016). La perspectiva de género en los programas de estudio de las licenciaturas contables administrativas. *Noesis*. Volumen 27. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. ISSN-P: 0188-9834 ISSN-E: 2395-8669.

Cabral, M. (ed). (2009). *Interdicciones. Escrituras de la intersexualidad en castellano*. Córdoba, Arg.: Anarrés Editorial. Edición electrónica. Disponible en: <http://www.mulabi.org>

Campbell, F. (2001), *Inciting Legal Fictions: Disability's Date with Ontology and the Ableist Body of the Law*. *Griffith Law Review* 10, pp. 42-62.

Casco, M. (2009). Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad. *Revista Co-herencia* Vol. 6, No 11 Julio, pp. 233-260. Medellín, Colombia (ISSN 1794-5887)

Cepeda, A. (2022). Clase Nro 1. Las aventuras de la China Iron o de cómo el género es una perspectiva clave para nuestras prácticas pedagógicas. La perspectiva de género en nuestras prácticas pedagógicas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Chávez Jiménez, R (2015). Aspectos relevantes para la transversalización de la perspectiva de género en el proceso de desarrollo curricular universitario. Revista Año XIV, N.º 29:33-43.

Chehaibar Nader, L. (2021). Taller de Prácticas Docentes FCM: Conversación con Lourdes Chehaibar Náder. <https://www.youtube.com/watch?v=WcR0XLtcHOg>

Coscarelli, M. R. (2022a) Programa. Seminario Desarrollo e Innovación curricular. Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a distancia).

Coscarelli, M. R. (2022b) Clase 2. Seminario Desarrollo e Innovación curricular. Especialización en Docencia Universitaria (Modalidad a distancia).

Contrera L. y Cuello, N. (2016). Cuerpos sin patrones: Resistencias desde las geografías desmesuradas de la carne. Editorial Madreselva.

Cubillos Almendra, J. (2015). Cubillos Almendra, J. (2015). La importancia de la interseccionalidad para la investigación feminista. Oxímora. Revista Internacional De Ética Y Política, (7), 119–137. Disponible en: <https://revistes.ub.edu/index.php/oximora/article/view/14502>

Cruz, V, Vazquez. E, Rojo, P y Jardon, V. (2018). Violencia de Género y Universidad: Hacia la consolidación de una política de reconocimiento y ampliación de derechos. En Rojo P. y Jardón V. (Comp.) *Los enfoques de género en las universidades*. Grupo AUGM.

Davini, MC. (2008). Métodos de enseñanza. Santillana, Buenos Aires.

Da Silva, T. (1999) Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo. 2da edición. Auténtica Editorial. Belo Horizonte

De Alba, A. (1995) Curriculum, crisis, mito y perspectivas. Miño y Dávila. Argentina.

de Sousa Santos, B. (2005) La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. Bs As: Miño y Dávila. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf

de Sousa Santos, B. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf

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).

Díaz Barriga, A (2015) *Curriculum: entre utopía y realidad*. Bs. As. Amorrortu. Cap. 2.

Edelstein, G. y Camilloni, A (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En: *Corrientes Didácticas Contemporáneas*". México: Paidós, 1996. Pág 75-90.

Edelstein, G. (2005) “Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica”. Del estante Editorial. Bs. As

Edelstein G. (2011) *Formar y Formarse en la enseñanza*. Paidós. Bs. As.

Edelstein, G. (2022). Seminario: Análisis de las prácticas de la enseñanza. Especialización en Docencia Universitaria.

Edwards, V. (1989). *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alineación*. Mimeo.

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

Elizalde, S. (2014). *Aprendiendo a ser mujeres y varones jóvenes: prácticas de investimento del género y la sexualidad en la institucionalidad escolar*; Universidad Nacional de Centro de la Provincia de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales; *Intersecciones en Comunicación*; 8; 31-50.

- 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/tesis/te.1805/te.1805.pdf>
- Fainsod, (2013). Democratizar incluso lo invisibilizado. *El Monitor*. Ministerio de Educación. Argentina.
- Faur (2008). Desafíos para la igualdad de género en la Argentina. - 1a ed. - Buenos Aires: Programa Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD.
- Feldman, D. (2010) “La Programación” en Didáctica general. - 1a ed. - Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002480.pdf>
- Fernández Lamarra, N. (2015). La innovación en las Universidades Nacionales. Aspectos endógenos que inciden en su surgimiento y desarrollo. Editorial: Universidad Nacional de Tres de Febrero. ISBN: 978-987-1889-74-7.
- Fourez, G. (1997). Alfabetización científica y tecnológica. Cap. 10: Percibir la dimensión ideológica de la enseñanza de las ciencias. Ed. Colihue.
- Freire, P. (1997) Pedagogía de la Autonomía. México DF: Siglo XXI (Trabajo original publicado en 1996).
- Friere, P. (2008) Pedagogía de la Autonomía. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. (1997). Los profesores como intelectuales transformativos. En Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós.
<https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>
- Giroux, Henry (2012). *Critical Pedagogy in the Dark Ages: Challenges and Possibilities*, New York: Peter Lang.
- 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.
- 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>

Herrera, A. (1973). La creación de tecnología como expresión cultural. *Nueva Sociedad* Nro. 8-9 pp. 58-70

Iriart Gabrielli, G. (2021). Mujeres ausentes del currículum. La inclusión de la perspectiva de género en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la cátedra de Historia de las Instituciones Argentinas y Latinoamericanas en la Facultad de Derecho de la Universidad Nacional de Cuyo. Trabajo Final Integrador. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP

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.

Laba, V. y Palumbo M. (2017). El comentario desubicado en el aula. En Revista Anfibia Digital. Disponible en:

<http://revistaanfibia.com/ensayo/el-comentario-desubicado-en-el-aula/>

Labombarda, F (2022). Educando al Cerebro con Florencia Labombarda. TEC.
<https://www.youtube.com/watch?v=pPCULpkFMrQ>

Lagarde, M. (1996). La perspectiva de género, en: *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Ed. horas y HORAS, España, pp. 13-38.

Legarralde, M (2021) CLASE 3. Seminario Problemáticas político-pedagógicas de la educación superior. Especialización en Docencia Universitaria, UNLP

Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior. Capítulo 2: las prácticas de la enseñanza en la agenda de la didáctica. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Paidós

Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. *Descentrada*, Vol. 3: 1

Luna, A.; Steiman, B y Lastra, K. (2019). La educación bimodal como propuesta de democratización universitaria. 1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín.

- Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Massarini A. y Schnek A. (2015). Ciencia entre Todxs. Tecnociencia en contexto social. Paidós, Buenos Aires.
- Maffia, D. (2006). El vínculo crítico entre género y ciencia. CLEPSYDRA, pp. 37-57. UBA.
- Morgade G. (2011) *Toda educación es sexual*. Primera clase impresores, Buenos Aires.
- Morgade, G, Fainsod, P, González del Cerro, C y Busca, M. (2016). Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud. Bio-grafia. Escritos sobre la Biología y su enseñanza Vol. 9 No.16. ISSN 2027-1034. pp. 149–167
- Platero Méndez, R. Lucas (2018) Ideas clave de las pedagogías transformadoras (26-46). En Ocampo, A. Coord. Pedagogías queer. Ediciones CELEI, Chile.
- Ramírez Bravo, R. (2008). La pedagogía crítica Una manera ética de generar procesos educativos. Folios. Segunda época: 28 pp. 108-119
- Remedi, E. (2004). La intervención educativa. Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Conferencia magistral México, DF.
- Rosenberg C, Muto N y Munnia A. (2022). La perspectiva de género interseccional para enseñar Biología en la Licenciatura en Nutrición, Facultad de Ciencias Médicas (UNLP). 4° Jornadas sobre las Prácticas docentes en la Universidad Pública, Dirección de Capacitación y Docencia, UNLP.
- Ramírez, K. (2019) El vecino olvidado de Adán y Eva: La intersexualidad y los discursos hegemónicos en tensión (Trabajo final integrador). -- Presentada en Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación para optar al grado de Especialista en Educación en Géneros y Sexualidades. Disponible en: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1745/te.1745.pdf>
- Rubino, A. (2019). Hacia una (in)definición de la disidencia sexual: Una propuesta para su análisis en la cultura; Grupo Luthor; Luthor; 39: 62-80.

Salas, M. (2018). Estereotipos de género ocultos en el aprendizaje de los estudiantes de Medicina: un análisis necesario. Revista Educación Médica del Centro. EDUMECENTRO 10(4):20-36.

Scharagrodsky, P. y Zacarías, N. (2015). Resistencias y empoderamientos. Cuerpos que «importan» en el sistema educativo argentino actual. Temas de Educación: 21, Núm. 1

Secretaría de Derechos Humanos y Políticas de Igualdad. (2022). Módulo IV Ley Micaela 2022 Género y Universidad. Transversalización de la perspectiva feminista.

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

Stolcke, V. (2000). ¿Es el sexo para el género lo que la raza para la etnicidad y la naturaleza para la sociedad? Política y Cultura (14), 25-60.

Ungaro, A. y Morandi G. (2022a) Clase 1. Seminario Prácticas de Intervención Académica. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP

Ungaro, A. y Morandi G. (2022b) Clase 3. Seminario Prácticas de Intervención Académica. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP

Ungaro, A. y Morandi G. (2022c) Clase 5. Seminario Prácticas de Intervención Académica. Especialización en Docencia Universitaria. UNLP

Varsavsky O. (2002). Facultad de Ciencias en un país sudamericano. Conferencia de 1968. REDES, VOL. 9, N° 18, pp. 151-190

Zabalza Beraza, M. y Zabalza Cerdeiriña, A. (2012) Innovación y cambio en las instituciones educativas, Rosario, Homo Sapiens Ediciones Introducción, Cap. VI.

Zemaitis, S. (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. (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/>.

ANEXO

Respuestas a la Encuesta realizada a estudiantes de la materia Biología e Introducción a la Biología Molecular en los años 2020 y 2021

Las voces de lxs estudiantes:

Me pareció magnífica la correcta enseñanza sobre la biología de la mujer. Dando lugar a una perspectiva correcta y no puramente patriarcal como fue vista desde siempre. Cómo así también la visibilidad a ciertas mujeres que tuvieron un papel central en un descubrimiento y fueron invisibilizadas por hombres que tomaron el reconocimiento.

Por otro lado, si bien mantengo una posición distinta sobre "la diversidad de géneros" (ya que considero que el género es una construcción social que debería ser abolida), me parece que la inclusión y por lo tanto el respeto a todas las personas es indispensable, más allá del pensamiento crítico que pueda tener uno al respecto.

Inclusiva, constructiva. Me encantó, más para estudiantes de la salud.

Creo que lo manejaron bien, no note que todo el tiempo estén intentando que se note, sino que fluyó, no fue forzado y encajó bien, sirvió para entender lo que explicaban.

Esta perspectiva de enseñanza creo que es la acertada, biología es la única materia en la que realmente se ve que la misma esté integrada realmente en los contenidos y me parece súper valioso. Porque la forma de enseñarla desde hace mucho tiempo es muy biologicista.

Positiva. Fue la única cursada que lo incluyó a la hora de enseñar, lo cual me parece súper importante.

Me pareció una perspectiva inclusiva sin necesidad de clasificar en femenino y masculino.

Muy buena, es importante hacer hincapié en estos enfoques para luego hablar con propiedad y no excluir a nadie ni discriminar.

Su forma de abordar lo relacionado al género fue adecuada y siempre sumó, demostrando que hay formas más integradoras, interesantes y no forzadas de aprehender conceptos: pedagógicamente y sin imposiciones.

Me re gustó ver más allá de la biología como puede ser aplicada y desde otros enfoques

Me pareció buenísimo que enseñen así, es una de las únicas materias que enseñan con esa perspectiva.

Entiendo que es una lucha constante por trabajar, la cual está dimensionada y masificada por las redes sociales y exposición en los medios. La perspectiva de género debe ser una cuestión que tiene que ser enseñada desde el secundario a fin de no estandarizar un determinado cuerpo y asociarlo a un género específico. La persona es más que un cuerpo impuesto, con muchísimos valores por sobre la imagen.

Es muy importante el conocimiento sobre la perspectiva de género ya que si un paciente decide atenderse con vos lo hagás sentir incluido, acompañado y entendido

Yo creo que es un tema muy importante, no solo porque muchas veces esta idea de “cuerpos hegemónicos” lleva a discriminaciones, desigualdades (que no es poco) sino porque también conlleva, distintas enfermedades que dificultan la salud como trastornos alimenticios, trastornos psicológicos, depresión, dificultades para relacionarse con el entorno. Y bueno si bien creo que sin importar el sexo hay imposiciones con respecto a cómo estar físicamente, yo creo que hay una notable diferencia, es decir una mayor imposición, en las mujeres con esto de las tallas/medidas: 90-60-90, y muchas cosas más. Entonces creo que desde la nutrición es importante abordarlo con perspectiva de género y de manera integral

Considero URGENTE que breguemos, como futuros profesionales de la salud, en tomar un enfoque inclusivo, sin etiquetas generalizadas sobre cómo deben ser los cuerpos y encontrar una perspectiva basada en la persona y la salud por encima de cualquier estándar.

Creo que es importantísimo que tengamos perspectiva de género y derechos en nuestra carrera y en todas las carreras. Pero creo también, que en nuestra carrera es fundamental como nos vamos a dirigir o qué relación vamos a tener con nuestros cuerpos, la gordofobia, los cuerpos hegemónicos, opinar sobre los cuerpos, sobre la vestimenta de cada uno, ponerle género y reglas a todo creo que es algo que tiene que cambiar y gran parte de ese cambio es la educación, la lucha, los debates, etc. Gran parte de conseguir esos "cuerpos hegemónicos", flacos, blancos, sin marcas de celulitis ni estrías se lo relaciona con la nutrición y el concepto de profesionales que "vamos a hacer" de dar dietas para bajar de peso y "vernors mejor" que es mejor? por qué nuestra profesión tiene que ser bajar de peso? porque se basa en el peso nuestra salud?

En esta materia sentí que la profe abordó la cursada respetando la perspectiva de género con total seguridad y firmeza haciéndome sentir tan cómoda y generando un ambiente de inclusión equitativa a la hora de ver "cuerpos biológicos" desde lo real y humano y no desde lo hegemónico. Desconozco en otras materias porque recién empiezo.

Me parece que es algo muy importante para implementar porque todo va cambiando y el hecho de incluir la perspectiva de género como también los derechos de cada uno suma a esa consulta personalizada que hagamos el día de mañana sea más cómoda y satisfactoria para ambos.

La voz de unx docente no binarie:

Me parece fundamental la inclusión de la perspectiva de género en los planes educativos de toda carrera, en especial en la curricula de las materias biológicas, ya que a partir de estas se gestan discursos de odio que son utilizados para desvalidar los derechos y vivencias de las mujeres y de las disidencias sexo-genéricas. El no aplicarlas implica formar profesionales sin capacidad de

trabajar sobre la realidad actual y generar un pensamiento crítico. El binarismo ha durado suficiente en la ciencia y ya es tiempo que se lo aparte, excepto que se lo use para estudiarlo, porque claramente no sirve. Es sumamente importante la inclusión de las disidencias, no somos invisibles, existimos, tenemos derechos y no enseñar sobre nosotros no permite que otras personas se puedan encontrar.

Las veces que he visto aplicada esta perspectiva ha tenido resultados magníficos, puesto que ha abierto la visión de los estudiantes (aun en aquellos que están en contra) y les ha permitido pensarse más como personas y profesionales, y reconocer que sin una implementación real de este tipo de enseñanzas es imposible trabajar con sujetos reales.

Desde mi práctica como estudiante, el conocimiento de que muchas mujeres existieron en la ciencia, pero el patriarcado se ha encargado de invisibilizarlas me ayudó a reflexionar y entender la salud, la sociedad y a mí de una manera distinta. En cambio, en materias en las cuales no lo he visto utilizado se trabaja con el binomio “hombre y mujer” y deja invisibilizado al resto de los géneros existentes, lo que es incoherente porque no permite a los profesionales formarse para atender a una persona no binaria de manera apropiada, y esto dificulta, aun más, el acceso a la salud por parte de las personas que estamos fuera de la cis-norma. Además, me parece fundamental crear un espacio seguro para las disidencias en la educación, ya que sabemos que esta es liberadora. Para dar aun más idea de su importancia, para yo descubrirme como una disidencia sexo-genérica tuve que buscar por medios propios lo que es sumamente complejo y angustiante. El hecho de no haberme podido encontrar dentro de la educación es horrible, si no hubiera existido internet no hubiera tenido la posibilidad de encontrarme conmigo y con otros en la sociedad. Es por todo esto que me parece esencial. No olvidemos que la universidad es una instancia importante en la vida de todas las personas (terminen sus estudios o no), ya que les aporta información básica para existir dentro de la sociedad. Por eso el pensar en una educación sin perspectiva de género es pensar en una educación a medias, que no libera y que le sirve a solo unos pocos, y enseñar con perspectiva de género es enseñar de una manera responsable y real.

Por último, creo que jamás debemos olvidar que como docentes además de generar profesionales estamos educando seres humanos, y si no podemos educar sobre el respeto hacia otros entonces algo estamos haciendo mal”.