

Formar profesorxs de biología en tiempos de la Educación Sexual Integral: desafíos y reflexiones desde la Universidad de Buenos Aires

GROTZ, Eugenia / Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras - Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación y CONICET, Buenos Aires, Argentina - eugenia.grotz@gmail.com

GONZÁLEZ DEL CERRO, Catalina / Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras - Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación y CONICET, Buenos Aires, Argentina - catalinagc@gmail.com

DI MARINO, Luis / Universidad de Buenos Aires - Facultad de Filosofía y Letras - Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación - luis.dimarino@hotmail.com

Eje: Procesos de institucionalización en el campo pedagógico de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral y lineamientos curriculares Tipo de trabajo: ponencia

^a *Palabras claves: Biología – Universidad – Formación docente – Educación Sexual Integral*

› **Resumen**

Esta ponencia describe y analiza la mirada que tienen estudiantes del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires acerca de la presencia/ausencia de contenidos con perspectiva de género en su formación como futurxs docentes. A la vez, se analizan sus saberes y expectativas en torno a la formación que brinda dicha facultad sobre la Educación Sexual Integral en tanto normativa que tensiona la formación docente universitaria. Para ello, se llevaron a cabo seis entrevistas en profundidad a estudiantes que estaban finalizando el bloque pedagógico del profesorado durante el 2017. En esta ponencia desarrollamos un esquema de tres desfasajes que hallamos entre la mirada de estxs jóvenes sobre su desempeño profesional en tanto educadorxs que deben garantizar una enseñanza de la Educación Sexual Integral y lo que la carrera les ofrece.

Presentación

El sistema educativo argentino ha sido durante el siglo XX un ámbito mayoritariamente expulsivo de los aportes y debates del campo de los estudios de género y feministas. En el caso de la universidad, algunas áreas de las humanidades y ciencias sociales han comenzado a incorporar esta perspectiva desde los años 80 (Blanco, 2018; Gogna, Pecheny, Jones, 2010), a modo de formaciones interdisciplinarias, institutos, seminarios optativos, en general de forma heterogénea según instituciones y carreras. Según Blanco (2018), quien se centró en los derroteros del campo en la

Universidad de Buenos Aires, la década del 90 estuvo caracterizada por la expansión, diversificación e institucionalización de un vocabulario de género y el ciclo que se inicia en la primera década del siglo XXI estuvo “marcado por la profesionalización académica y del activismo, el ingreso de nuevas generaciones a esta área y su legitimación en los organismos científicos” (p.56). Ahora bien, es preciso destotalizar a la universidad como un conjunto homogéneo y comprender que cada facultad y a su vez cada carrera fue constituyendo, en lo términos del autor, lenguajes, agendas, genealogías, generaciones y perfiles académicos específicos.

En el caso de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN) de la UBA, son escasas las investigaciones que han profundizado las formas -mucho más recientes y escasas- de institucionalización de la perspectiva de género. Tal como mencionamos en un artículo que elaboramos en conjunto con docentes e investigadores del profesorado de Biología (Grotz, Plaza, González del Cerro, González Galli y Di Marino, en prensa), desde el año 2016 funciona en la FCEN el Programa por la Igualdad de Género, “GenEx”, que busca sensibilizar y concientizar a la comunidad de Exactas acerca de la violencia y discriminación de género. A la vez se vienen profundizando líneas de investigación y proyectos doctorales vinculados a la perspectiva de género en la enseñanza de las ciencias. Asimismo, es de destacar las modificaciones que trajeron aparejadas en la vida cotidiana el protagonismo de las agendas feministas y de diversidad sexual en las agrupaciones estudiantiles (Blanco, 2014), en particular en la última década y de la mano de demandas que se masificaron, tales como el fin de los femicidios bajo el lema “Ni Una Menos” y la legalización del aborto, entre otros.

En este escenario es que nos proponemos analizar la enseñanza en espacios universitarios de la Ley Nacional 26.150 y la Ley 2.110 de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ambas fueron sancionadas en octubre de 2006 y establecen el derecho de todxs lxs estudiantes del país de recibir Educación Sexual Integral (ESI) y la responsabilidad del Estado de proveer los recursos necesarios para formar a lxs docentes de todas las disciplinas y niveles en esta área. Si bien ambas leyes establecen la obligatoriedad y abarcan al conjunto de las gestiones y los niveles educativos, la misma no incluye la órbita universitaria de forma explícita debido a la autonomía que detenta cada Universidad en la elaboración de sus planes de estudio. Sin embargo, el escenario actual presenta una situación paradójica, ya que estas instituciones educativas están habilitadas a formar profesorxs (para la escuela secundaria y el nivel superior de formación docente) que en su práctica profesional deberán garantizar a sus futurxs estudiantes los derechos consignados en las leyes de ESI antes mencionadas.

Diversos estudios que describen las transformaciones que se vienen produciendo en las instituciones educativas en las últimas dos décadas (Baez, 2015; Faur y Gogna, 2016; Lavigne, 2018; Gonzalez del Cerro, 2018; Morgade, 2018) coinciden en destacar que la sanción de la ley ESI en 2006 fue un hito en cuanto a sus efectos de legitimación de una enseñanza escolar que problematice las desigualdades sociales en clave de géneros y sexualidades. La ESI implicó una novedad en relación con las miradas de la educación sexual que enlazaban la sexualidad únicamente con la reproducción y/o la prevención. Esta ampliación multidisciplinar legitimó la posibilidad de acudir a nuevas voces, debates y agendas propias del campo de los estudios de género y de Derechos Humanos, a la vez que habilitó la revisión de los sesgos androcéntricos en los saberes de referencia académica del programa de estudios escolar (Morgade, 2017).

El trabajo que aquí presentamos forma parte de una investigación más extensa y amplia, en el marco del proyecto de investigación del Programa UBACyT, inscripto en una línea de investigación desarrollada desde 2004 con el propósito general de identificar y diseñar contenidos y enfoques

curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado” en la enseñanza en el marco de los debates previos, la sanción y la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral¹. En la línea de trabajo de nuestra investigación se apunta a analizar la cuestión curricular generada a partir de la ESI, discutiendo tanto las fuentes androcéntricas heteronormativas del curriculum como sus sucesivas recontextualizaciones hasta llegar a los procesos cotidianos de las aulas en las que el encuentro intersubjetivo crea y recrea experiencias.

Es así que en esta ponencia nos enfocamos en la relación entre la ESI, la perspectiva de género y la formación de profesorxs en esta facultad desde las voces estudiantiles. En particular nos interrogamos sobre las miradas de lxs estudiantes de la carrera del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Biología de la FCEN-UBA en torno a los procesos de circulación de saberes, experiencias y expectativas acerca de la ESI y la perspectiva de género. Para esta instancia se realizaron 6 entrevistas en profundidad a estudiantes que cursaron y finalizaron las asignaturas Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza I y II de la Carrera de Profesorado de Enseñanza Media y Superior en Biología durante el año 2017. A todxs lxs entrevistadxs se les consultó la posibilidad de realizar una entrevista de aproximadamente una hora de duración, entre los meses de agosto y noviembre, por fuera del horario de cursada y habiendo explicitando su condición de ser anónimas y optativas. Lxs entrevistadxs fueron tres varones y tres mujeres, todxs cis, de entre 23 y 37 años de edad.

A continuación presentaremos algunas desfasajes entre la propuesta institucional y la mirada que tienen lxs estudiantes sobre su formación. Se trata de tres líneas de indagación que sugerimos seguir ahondando con una muestra mayor en investigaciones futuras sobre las potencias y obstáculos de la ESI en las aulas universitarias.

Desfasajes entre las materias de la licenciatura y las del profesorado en torno a las miradas sobre la ciencia

El profesorado consiste en 16 materias compartidas con la Licenciatura en Ciencias Biológicas (aquellas correspondientes al “ciclo troncal” de la licenciatura más 2 optativas del “ciclo superior” de la misma) y 7 materias del bloque pedagógico. Estas últimas son: “Problemática Educativa”, “Psicología y Aprendizaje”, “Didáctica General”, “Informática Educativa”, “Historia de la Ciencia”, “Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza (DEPE) I” y “DEPE II”. Un aspecto a destacar de las trayectorias estudiantiles es que el porcentaje de graduadxs del Profesorado en Biología suele ser significativamente menor al de la “Licenciatura en Ciencias Biológicas” que otorga la misma Facultad. Esto se vincula con una cultura institucional que sobrevalora el ejercicio profesional de investigadorx en detrimento de la docencia, en particular la ejercida en el nivel secundario. Dicha jerarquización se enmarca en debates históricos del nivel superior en torno a la función tradicional de la Universidad en general, y de la FCEN-UBA en particular, de formar en la investigación disciplinar y por la correspondiente devaluación social que tiene la titulación de Profesor en relación a las Licenciaturas. Asimismo esta jerarquización se enmarca en un escenario cada vez más fragmentado y expandido de ofertas de formación de profesorxs en la Ciudad Autónoma de

¹ Proyecto UBACyT dirigido por la Dra. Graciela Morgade con sede en la el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. El proyecto denominado “Transversal y con contenidos propios. Educación sexual con enfoque de género en la formación docente inicial”, se propone acompañar participativamente experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en tres campos disciplinares y en los talleres de ESI de la formación docente para el nivel primario en institutos del Profesorado del Área Metropolitana.

Buenos Aires, y en que las universidades y los institutos superiores de formación docente (ISFD) mantienen entre sí características muy disímiles en cuanto a los saberes requeridos para el ejercicio de la docencia, las tradiciones institucionales, la organización académica, entre otras (Birgin y Charovsky, 2013). Para los estudios del campo de género y educación, dicha subvaloración social de la tarea de enseñar, como sucede también con la de cuidar, no puede comprenderse por fuera de una historia de feminización de la docencia (Morgade, 1997) y de su consiguiente precarización, que aumenta según se va bajando en la escala de los niveles educativos.

Encontramos, sin embargo, una notable valoración que hacen lxs entrevistadxs de la instancia del profesorado en relación al trayecto común con la licenciatura, en particular en relación a las herramientas que les brindan las materias pedagógicas para problematizar la ciencia, y en continuidad con ello, las desigualdades sociales vinculadas a géneros y sexualidades.

Por un lado, las materias del profesorado aparecen como espacios donde, según un estrevistado “se te cambia la cabeza” en cuanto a la diversidad de marcos teóricos y prácticos en torno a la producción y validación del saber científico. Esto podría pensarse como un punto de partida que permite comprender los intereses y los efectos que derivan de una enseñanza de la ciencia como ámbito unívoco y neutral a las condiciones sociales de producción y validación del conocimiento:

Bueno, a mí me cambió un poco la cabeza con el tema del Método Científico... que uno por ahí está acostumbrado a ver en todas las materias de la Licenciatura, el Método Científico, el Método Científico, el Método Científico, y después en el profesorado te abren la cabeza de que no hay, no está El Método Científico, puede haber distintos Métodos Científicos.” **Tomás, 27 años.**²

Por otro lado, todxs lxs estudiantes entrevistadxs afirman que la primera vez que abordaron temáticas relacionadas con los géneros y la ESI fue durante el trayecto de profesorado. Cuando mencionan abordajes en el profesorado, resaltan la iniciativa de docentes-investigadorxs específicxs. Es decir, “se habla de género en la clases” a partir de la iniciativa de un número reducido de profesores que lo abordan por tratarse también de personas que han incluido en sus proyectos de investigación vinculados al campo educativo la dimensión de género como vector de las relaciones sociales y escolares, y en particular el papel de la ESI en la didáctica de la biología. Dejamos a continuación algunos fragmentos que ilustran esto:

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

“Desde que arrancamos con *la profesora M* prácticamente que fue en Problemática Educativa, que es una de las primeras materias del Profesorado. Como que ya desde las primeras materias, donde está *M* se habla del tema.” **Sabrina, 22 años.**

También destacan la presencia de la ESI a partir de su prácticas docentes para quienes ya ejercían, o en espacios de socialización fuera de la Universidad, en espacios de trabajo, militancia, lecturas personales o en charlas con amigxs.

“Mirá, en el primer momento que me enteré de la ESI fue cuando... bueno, primero cuando se sancionó la ley, y después conversando con amigos y amigas, o sea, no tuve un taller o un curso, como ahora sí

² Los nombres propios usados en esta ponencia son ficticios, con el objetivo de resguardar la identidad de las personas involucradas en esta investigación.

tengo interés en hacer... fue de una manera informal que me fui enterando de los pormenores...”
Lisandro, 37 años.

En general describen una nula o escasa presencia de un vocabulario ligado a género, sexualidad o feminismos tanto en las materia troncales de las licenciaturas como en las materias de la escuela secundaria. Identifican que es recién al finalizar la carrera, en las materias del profesorado, cuando se les propone volver sobre sus biografías escolares y reflexionar sobre la tarea docente. Lxs estudiantes resaltan el énfasis que se hace en las materias del profesorado sobre la necesidad de contextualizar los espacios de enseñanza y comprender la diversidad de escenarios atravesados por relaciones de poder.

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

Este testimonio ilustra una recurrencia en las respuestas, que fue la de mencionar a la perspectiva de género como parte de “las desigualdades” y éstas como parte de los “temas más sociales” dentro de su formación. Esto permite inferir que las instancias del profesorado -donde son habituales las reflexiones sobre la prácticas de enseñanza en escuelas y la cotidianeidad escolar permeada por contextos políticos, económicos, mediáticos, jurídicos sumamente cambiantes- se presentan como un punto de partida para introducir preguntas y vocabularios relativos a las desigualdades en clave no sólo de género sino de clase, de raza, de edad, de nacionalidad, entre otras.

Desfasaje entre la expectativa social sobre el desempeño de lxs profesores de Biología y la falta de formación específica

En primer lugar, encontramos que lxs estudiantes, ante la pregunta por su desempeño como docentes del nivel secundario, manifestaron cierta preocupación por no poder satisfacer la expectativa que se deposita en lxs profesorxs de Biología de enseñar contenidos vinculados a salud reproductiva humana -más aún a partir de la visibilización de la ESI como obligación- ya que consideran que no tuvieron suficiente formación al respecto en la carrera de grado. En el sistema educativo argentino, la enseñanza de la educación sexual ha estado históricamente ligada a la experticia de profesionales de la salud (mayoritariamente externos ya que no es usual que lxs médicxs ejerzan como docentes de secundaria) o a lxs docentes de Ciencias Naturales o Biología. Esta expectativa, ligada usualmente a un enfoque reduccionista de la sexualidad, sigue mayoritariamente vigente en diversas instituciones educativas a pesar de la insistencia del Programa Nacional ESI por comprometer a otras disciplinas escolares.

A partir de las entrevistas, encontramos que tanto en el trayecto de la Licenciatura como el Profesorado de Biología de la UBA no se aborda en profundidad temas de anatomía o fisiología en humanxs de forma específica, o se lo hace en algunas materia como aspectos de los mamíferos o seres vivos en general. Es decir que la formación dada por la Licenciatura no incluye siquiera los contenidos de Biología necesarios para una enseñanza ligada a la salud sexual desde una perspectiva más tradicional o biomédica.

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

"(...) faltan materias de los Sistemas Humanos, pónelas. Nosotros en Biología vemos animales en general, y la parte de reproducción humana, urinario, esas cosas las tenemos que estudiar por nuestra cuenta." **Sabrina, 22 años.**

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

Esta preocupación manifestada se amplifica luego de haberse familiarizado como los marcos normativos de la ESI y proyectar desde ahí su desempeño profesional. Más allá de la valoración positiva respecto del tratamiento del tema en el profesorado, se abre una serie de interrogantes sobre cómo enseñar contenidos de biología según la ESI, es decir aquellos que recuperan los saberes de anatomía y reproducción desde una mirada no determinista, y también aquellos vinculados a un vocabulario de derechos sexuales y reproductivos³.

"Bueno, creo que en la Didáctica 1 cuando hicimos el taller de ESI me abrió mucho el panorama, sí. Creo que igualmente como te decía antes, creo que se requiere una carga horaria mucho mayor, y una cierta obligatoriedad (...)" **Augusto, 25 años.**

"Es que es un vacío total. Como que unos temas me resuenan más que otros, como esto del determinismo biológico vs el no determinismo biológico, pero son talleres que tuvimos de ESI en el Profesorado que duraban dos horas, y que uno lo tuve el año pasado que fui yo sola, y otro de este año de Didáctica, pero que, nada, son dos horas, y ESI en dos horas es como muy miserable." **Sabrina, 22 años.**

Por otra parte resulta interesante el énfasis que hacen lxs entrevistadxs en torno a los "conflictos de género" en la vida cotidiana escolar más que en la dimensión curricular. Esto remite a una de las "puertas de entrada" que elaboró como esquema conceptual el Programa Nacional de ESI (Marina et al., 2015) para describir los modos en los que la sexualidad ingresa o se hace presente en la escuela: los episodios que irrumpen en la vida escolar, es decir, aquellas cuestiones que no han sido planificadas pero que sin embargo la forma de intervenir en las mismas enseña acerca de las sexualidades. En este sentido, es notoria la advertencia por parte de lxs entrevistadxs de la existencia

³ El documento "Lineamientos curriculares" de la ESI elaborado en 2008 propone para el área de Ciencias Naturales en nivel secundario contenidos a enseñar que resultan familiares, tales como "El conocimiento de los procesos humanos vinculados con el crecimiento, el desarrollo y maduración. Los órganos sexuales y su funcionamiento. La procreación: reproducción humana, embarazo, parto, puerperio, maternidad y paternidad, abordados en su dimensión biológica articulada con las dimensiones sociales, afectivas, psicológicas y éticas que los constituyen", y otros que requieren una formación novedosa en relación al plan de estudios universitario, tales como: "El reconocimiento de emociones y sentimientos vinculados con la sexualidad humana y sus cambios, estableciendo su diferencia con la reproducción y genitalidad"; "El abordaje de la sexualidad humana a partir de su vínculo con la afectividad y los diferentes sistemas de valores y creencias: el encuentro con otros/as, la pareja, el amor como apertura a otro/a, el cuidado mutuo en las relaciones afectivas"; "El conocimiento de los marcos legales y la información oportuna para el acceso a los servicios de salud que garanticen el efectivo ejercicio de los derechos de las/los adolescentes" (Consejo Federal de Educación 2009, p.36).

de un contexto escolar cambiante, distinto al que vivieron como estudiantes secundarios, el cual deberán abordar como futurxs docentes.

“Me parece que son como cuestiones delicadas y cómo hacer para no herir sentimientos, o incluso cuando la orientación sexual... no sé, un chico gay, que muchas veces en el aula se siente como incómodo, o el bullying por ejemplo, el bullying por esas cosas, eso no sé cómo, no sabría... si se diera algo así...” **Rita, 26 años.**

Estos múltiples frentes que comienzan a identificar, es decir que requieren una formación que lxs invite a revisar tanto la dimensión curricular como la de la vida cotidiana nos lleva al siguiente apartado sobre la pregunta de cómo consideran que debe incluirse la ESI en su formación.

Desfasaje entre la demanda estudiantil de mayor inclusión de la ESI y de la perspectiva de género y la heterogeneidad de definiciones al respecto

Como ya planteamos, lxs estudiantes entrevistadxs coinciden en la necesidad de mayor formación en temas relativos a la ESI, y a la perspectiva de género a la vez que valoran las instancias específicas que se incorporaron recientemente. Ahora bien, ante las preguntas en torno a cómo consideran que debería llevarse a cabo dicha inclusión, se menciona la necesidad de contar con contenidos explícitos y obligatorios en las asignaturas, en contraposición a la desjerarquización que implican los talleres optativos:

“...tal vez tener un poco más de debates sobre cuestiones de género, más allá de los talleres particulares, que fueron en días particulares, que yo encima esos días no pude ir, entonces como que me los perdí. Entonces yo creo que tendrían que ser temas más transversales en toda la cursada de, en este caso didáctica, didáctica general, o incluso por ahí en Psicología y Aprendizaje. En Adolescencia mucho no se ven estos temas tampoco, vos decís, en adolescencia tendría que ser un tema clave, y de género no se ve nada... entonces por ahí estaría bueno incluirlo.” **Tomás, 27 años.**

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

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

Llegado a este punto cabe la pregunta sobre la especificidad del cruce entre los saberes disciplinares de la Biología y los saberes de género. Notamos en las respuestas dificultad para imaginar una transversalización curricular que requiera ir más allá de la inclusión de

mujeres y de “temas de género”; es decir un proceso de problematización de los sesgos androcéntricos en la construcción y transmisión del conocimiento de las ciencias naturales.

En primer lugar, se destaca aquí la identificación de un proceso de feminización de la matrícula en la carrera y la tensión que conlleva la utilización naturalizada del universal masculino en el lenguaje cotidiano. Estos cuestionamiento vienen aparejados con un fenómeno muy reciente en nuestro país que es la interpelación del lenguaje inclusivo en la interacciones sociales, mediáticas, y especialmente en instituciones educativas. Dicha utilización por parte de sectores próximos a los feminismos apuntan a desvelar el androcentrismo a nivel del lenguaje (Campagnoli, 2015) es decir la opacidad que genera las reglas gramaticales en torno a las identidades femeninas (y más recientemente no binarias). Así mismo, quienes reconocen la utilización del lenguaje inclusivo en el profesorado destacan que el mismo no se utiliza en las materias de la licenciatura.

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

En segundo lugar, identifican a la historización y contextualización como necesarias para mostrar qué hay detrás del conocimiento científico, cómo se lo construye, y en particular mostrar a las mujeres en la historia del saber científico.

“Sí, bueno, de hecho en los libros ¿a cuantas mujeres se mencionan? Nada, digamos, siempre los grandes científicos son hombres y mucho el papel de la mujer no aparece. O sea, los libros que yo ví de Biología... sí, todo lo que he visto no... siempre la imagen es del científico hombre, me da esa sensación.” **Rita, 26 año**

Lxs entrevistadxs mencionan la visión de la ciencia en las materias de la licenciatura como una continuación de una mirada tradicional y acrítica que también vieron en el secundario. En el profesorado, la clase de epistemología de la ciencia (en la DEPE I), y la materia Historia de la Ciencia aparecen como puntos de quiebre en esta visión tradicional, para pasar a una visión que mencionan como más "social" de la biología y la ciencia, donde se reconoce el carácter situado del conocimiento y la importancia de su contexto de producción.

“...me parece que al recurrir tan poco a la Historia de la Ciencia en la construcción de los modelos o de las teorías ponele, se deja muy de lado la participación del género femenino en la construcción de esas cosas, a eso voy. E incluso cuando, no sé, cuando se da en algunos temas, suponete yo me acuerdo cuando trabajamos estructura del ADN, que los típicos descubridores que se dicen son Watson y Crick, que son hombres, bueno, antes Rosalind Franklin había trabajado, pero incluso cuando vimos eso nos habían dicho que, pero Rosalind Franklin no sabía cómo interpretar los datos entonces faltaba como la mirada... me acuerdo que el docente dijo “pero Rosalind Franklin si bien tenía no sabía cómo interpretarlos. Después llegaron Watson y Crick que...” bueno, si bien se menciona (Entrevistadorx: Y la salvaron a ella...) Claro... vino la interpretación iluminada por los hombres del saber.” **Augusto, 25 años.**

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

Es interesante retomar aquí algunas cadenas de sentido que sedimentaron en las últimas décadas en relación al término género y que se enlazan con los temas que permean según las coyunturas sociales

y las agendas pública y mediática (González del Cerro, 2018): se entiende género como mujer o mujeres; género como violencia (“de género” y que en estas entrevistas no tuvieron un protagonismo significativo); género como lenguaje (no sexista o inclusivo); y género como identidad (“de género” y/o personas trans, intersex o el amplio espectro de diversidades sexoafectivas).

› **A modo de cierre**

La sanción de la Ley 26.150 inaugura un campo de posibilidades pedagógicas que también interpela a la educación superior. En este trabajo nos propusimos centrar el análisis sobre cómo la ESI acontece en el aula universitaria en tanto formadora de docentes. En esta oportunidad nos centramos en organizar aquellos aspectos que lxs estudiantes interrogados identifican como posibles de ser modificados desde los ámbitos institucionales para mejorar su formación en lo que respecta al campo de saberes de género y sexualidad. La inclusión de la ESI en la formación de docentes en la Universidad se emplaza sobre un terreno donde, por un lado, persisten la formación academicista, libresca y enciclopédica con fuertes sesgos sexistas y cisheternormativos en su construcción disciplinar, y donde, además, se privilegian las licenciaturas por sobre la titulación de profesorx; Y por otra parte, se ancla en un repertorio pedagógico donde han calado los modelos de la prevención biomédica y moralistas.

Encontramos, a grandes rasgos, algunas tensiones entre lo que lxs estudiantes esperan aprender actualmente y lo que la carrera efectivamente les ofrece. También recabamos aquellos aspectos que valoran de su trayecto por la facultad y en particular de algunxs docentes y materias que ensayan formas y temas menos convencionales a la vez que se muestran atentxs a las transformaciones en los escenarios sociales y escolares en los que sus egresadxs ejercerán. El proyecto político y pedagógico de la formación docente universitaria para la plena vigencia de la ESI requiere indagaciones que recuperen las voces de lxs estudiantes, el análisis de los planes de estudio y su vinculación con los lineamientos curriculares de una política pública con 12 años de vigencia, como la ESI, así como también del resto de los contenidos esperados para los niveles educativos que forma. La revisión de los itinerarios de la enseñanza como tarea colectiva e institucional es, en este sentido, un desafío y una oportunidad que enfrenta la Universidad de Buenos Aires y que esperamos poder acompañar.

Bibliografía

- Baez, J. (2015). Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual. Informe CLACSO. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20150825093603/politicaseducativas_educacionsexual_2015.pdf [consultado marzo 2019]
- Blanco, Rafael (2014) Universidades íntimas y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil. Buenos Aires: Miño y Dávila
- -----(2018). Del fulgor al desencanto. Desafíos para el feminismo académico en la fugaz experiencia de la Carrera de Estudios de la Mujer (Universidad de Buenos Aires). Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México, 4.
- Campagnoli, M. A. (2015). ¡ Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje. Para una didáctica con perspectiva de género, 59-106.
- Faur, E., y Gogna, M. (2016). La Educación Sexual Integral en la Argentina. Una apuesta por la ampliación de derechos. VOCES DE LA INCLUSIÓN Interpelaciones y críticas a la idea de “Inclusión” escolar, 195.
- Gogna, M.; Pecheny, M. y Jones, D. (2010). “Enseñanza sobre género y sexualidad en universidades públicas en la Argentina”, en A. Ortiz Ortega, y M. Pecheny (comps.), Enseñanza universitaria sobre género y sexualidades en Argentina, Chile, China, México y Sudáfrica. Buenos Aires: Teseo.

- González del Cerro, C. (2018). Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: Una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Tesis de doctorado. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999>
- Grotz E., Plaza M., González del Cerro C., González Galli L. y Di Marino L. (en prensa) La ESI y la perspectiva de género en la formación de profesoras de Biología en la Universidad de Buenos Aires. Un análisis desde las voces de las estudiantes.
- Lavigne, L (2018) Etnografiando una disputa cultural: tensiones y sentidos en torno a la Educación Sexual Integral desde una perspectiva feminista. Revista Mora N°25. Miradas sobre Educación Sexual Integral. IIEG. FFyL-UBA. Buenos Aires
- Morgade, G. (1997) "La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos" en: Morgade, Graciela (comp.) Mujeres en la educación. Género y docencia en la Argentina 1870-1930. IICE (UBA) Miño y Dávila Editores. Buenos Aires
- ----- (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS). doi:<http://dx.doi.org/10.15366/riejs2017.6.2.003>
- ----- (2018) Doce años de la ley de educación sexual integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti-ESI recargado. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPEd)-FFyL-UBA. Disponible en: <http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/MariposasMirabal.pdf> [consultado
-