

Tesis Doctoral

# Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media

Plaza, María Victoria

2015-12-16

Este documento forma parte de la colección de tesis doctorales y de maestría de la Biblioteca Central Dr. Luis Federico Leloir, disponible en [digital.bl.fcen.uba.ar](http://digital.bl.fcen.uba.ar). Su utilización debe ser acompañada por la cita bibliográfica con reconocimiento de la fuente.

This document is part of the doctoral theses collection of the Central Library Dr. Luis Federico Leloir, available in [digital.bl.fcen.uba.ar](http://digital.bl.fcen.uba.ar). It should be used accompanied by the corresponding citation acknowledging the source.

Cita tipo APA:

Plaza, María Victoria. (2015-12-16). Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires.

Cita tipo Chicago:

Plaza, María Victoria. "Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media". Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires. 2015-12-16.

**EXACTAS** UBA

Facultad de Ciencias Exactas y Naturales



**UBA**

Universidad de Buenos Aires



UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES  
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales

Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media.

Tesis presentada para optar al título de Doctor de la Universidad de Buenos Aires en el área Ciencias Biológicas

Lic. María Victoria Plaza

Directora de tesis: Dra. Elsa Noemí Meinardi  
Director Asistente: Dr. Leonardo Martín González Galli  
Consejero de estudios: Dr. Enrique Rodríguez  
Lugar de trabajo: Instituto de Investigaciones CeFIEC

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2015  
Fecha de defensa: 16/12/2015

# Caracterización de las creencias sobre sexualidad de los profesores y su incidencia en las prácticas sobre educación sexual en la escuela media.

## **Resumen**

Esta tesis doctoral se llevó a cabo con la intención de realizar una contribución original al conocimiento de las creencias sobre sexualidad y género en el marco del conocimiento profesional del profesorado, a partir de revisar el currículo oculto, considerado un componente esencial de las prácticas docentes. A través de dicho currículo se ponen en juego las creencias que poseen los y las docentes sobre determinados contenidos y que inciden fuertemente en la construcción de las subjetividades de los y las estudiantes.

Para alcanzar dicho objetivo se implementaron métodos de investigación educativa de tipo cualitativo. El trabajo de investigación se dividió en 2 etapas. En la primera se trabajó con tres docentes de una escuela estatal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se realizaron observaciones de clase no participantes y luego, los datos obtenidos fueron categorizados y analizados para identificar posibles creencias sobre sexualidad y género. En la segunda etapa, en la que se trabajó con dos de los docentes de la muestra inicial, se realizaron encuentros en los que se implementaron diversas metodologías en la modalidad de taller, en los que se procuró la reflexión conjunta, la estimulación del recuerdo y la metacognición.

Como resultado de nuestro trabajo hemos identificado y caracterizado numerosas creencias del profesorado sobre sexualidad y género, un componente central del conocimiento profesional, que se expresan a través del currículo oculto escolar. También, mostramos que la implementación de estrategias de reflexión metacognitiva permiten hacer explícitas dichas creencias, lo que es considerado un primer paso para su vigilancia y revisión por parte de los y las docentes. Este proceso de análisis a través de una reflexión metacognitiva sobre las propias creencias y cómo luego estas se pueden vigilar para la regulación del currículo oculto escolar, no había sido investigado hasta la fecha.

De esta forma, consideramos que el aporte más importante de esta tesis ha sido vincular las creencias del profesorado con el currículo oculto escolar y con las estrategias de reflexión metacognitivas como posibles instrumentos para la explicitación, por parte del profesorado, de dichas creencias. Nuestros resultados contribuyen a generar conocimiento relacional sobre dichos campos teóricos y sobre posibles formas de intervención para la regulación del currículo oculto

## **Palabras clave:**

Conocimiento Profesional del Profesorado – Creencias – Sexualidad y Género – Currículo oculto – Metacognición

# Characterization of Teachers' Sexuality Beliefs and How they influence their Sexual Education Classes at Secondary School

## Summary

This doctoral thesis was written with the purpose of contributing an original knowledge about gender and sexuality beliefs of teacher's knowledge. These beliefs were studied by analyzing the hidden curriculum that it is considered an essential component of teaching practices. The curriculum shows the teachers' beliefs about certain subjects that are highly decisive components in the creation of students' own subjectivities.

In order to achieve this purpose, educational research methods of the qualitative kind were implemented. The research was divided into 2 stages. During the first stage, we worked with three teachers from a public school in Buenos Aires city. We made passive classroom observations. The data obtained was analyzed in order to identify possible beliefs about sexuality and gender. During the second stage, we worked with two of these teachers in a workshop. We implemented different methodologies and reached joint reflection, discussion and metacognition.

As a result of our research, we have identified and characterized several teachers' beliefs as the components of the school hidden curriculum. We also showed that these beliefs become explicit by working with metacognitive reflection strategies. This is considered a first step for the teachers to make a revision of what they believe. This subject had not been studied before.

Thus, we think that the most important legacy of this thesis has been the fact of linking the teachers' beliefs with the school hidden curriculum and the metacognitive reflection strategies as possible resources to make these beliefs explicit by teachers. Our results contribute to generate knowledge about such theoretical subjects and about possible ways of regulating the hidden curriculum.

## Keywords

Teacher professional knowledge – Beliefs – Sexuality and gender – Hidden curriculum - Metacognition

*Esta tesis está dedicada a mi familia,  
Oswaldo, M. Delia, Jo y Caro*

*Y especialmente a Rami, Lu y Rosario  
para que cada uno/a, en libertad, pueda elegir cómo ser*

## ***Agradecimientos***

Quiero agradecer a todas las personas que afortunadamente, a su manera, me acompañaron en este trayecto.

A mi directora Dra. Elsa Meinardi, por confiar en mí desde el comienzo y ser mi compañera en esta cruzada. Y principalmente por saber que necesito tiempo para comprender y aprender.

A mi director asistente Dr. Leonardo González Galli, por el aporte desde lo profesional a lo personal. Por ser mediador, amigo y fuente bibliográfica.

A Sandra Gómez, por regalarme su saber en mis comienzos en la escuela.

Al director de la EMEM 4 DE 19 "Homero Manzi" Jorge Schiavi, por dejarme entrar y salir de la escuela como si fuera parte de ella.

A los/as docentes que me regalaron su aula, su tiempo y sus ganas.

A la Universidad de Buenos Aires y a CONICET que me becaron para que todo fuera posible y eligieron apostar a las controversias. A la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales por admitirme a su doctorado, aunque hasta último momento tuve que dar batalla.

A Ale, por ser Ale, simplemente Ale. Por bancarme como soy y por saber que mis enojos son porque lo quiero con el alma.

A Andre, con quien compartí gran parte de este proceso. Por consolar mis llantos y brindarme su hermosa amistad.

A Agus, por hacerme reír tanto y defender las tesis desde el instituto.

A Gastón, por hacer más divertidos mis martes y darme un poco de tiempo extra.

A Micaela, por sus discusiones y por ser mi docente testigo.

A María Inés, Nahuel y Ceci por estar en los almuerzos de los martes.

A Horaz por escuchar las primeras ideas sueltas.

A Paty que supo cuándo venir y convencerme que somos chicas exitosas.

A Ceci, Vale, Maru, Fran, Cagno y Gonza, mi gente de conectar, porque gracias a su amistad me llené de anécdotas divertidas a lo largo de la Argentina que hicieron más liviana esta escritura.

A Naty, Sil, Pau y Caty por ser esas amigas que siempre están y escuchan más allá de la distancia. Por hacerme preguntas que pusieron en jaque mis ideas y me hicieron volver a pensar. Por hacerme sentir un poquito más bióloga. Las quiero.

A mi mamá y a mi papá por dejarme siempre ser libre y volar donde quiera ir. Por hacerme sentir a cada paso su orgullo y confianza que me ayudaron a levantarme tantas veces y saber que podía seguir.

A Jo, por ser mi compañera en este trayecto, por pensar conmigo, por darme su tiempo y por estar siempre detrás del clic y así sentirte más cerca.

A Caro, por sostenerme a cada momento y darme el abrazo necesario en el momento justo.

A Rami, por enseñarme a ser tía.

A Lu, por ser tan bella de alma y ser tan parecidas a la distancia.

A Rosario, por ser todo lo femenino que se puede ser. Por su cara de alegría cuando me dice Tía.

A Quina, por ser mi compañía en los días de escritura.

A Fede, por ser mi compañero en la parte más dura.

A todos/as y a cada uno/a simplemente

**Gracias!**

## ***Abreviaturas***

CA:	Concepciones alternativas
CO:	Currículo Oculto
CPP:	Conocimiento Profesional del Profesorado
CDC:	Conocimiento Didáctico del Contenido
EEUU:	Estados Unidos
ESI:	Educación Sexual Integral
IP:	Ideas previas
ITS:	Infecciones de Transmisión Sexual
LCN:	Lineamientos Curriculares Nacionales
OPS:	Organización Panamericana de la Salud
SIDA:	Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida
UNESCO:	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNFPA:	Fondo de Poblaciones para las Naciones Unidas
VIH:	Virus de Inmunodeficiencia Humana



## ***Instancias de comunicación y discusión de resultados parciales de la tesis.***

### **Revistas**

2013.

- Plaza, M. V., González Galli, L. y Meinardi, E. Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado. *SBEEnBio*, 6(1):54-67. ISSN: 1982-1867

2011.

- Meinardi E. y Plaza, M. V. Creencias del profesorado acerca de la sexualidad y currículo oculto escolar. *Educação Skepsis – Formación Profesional* 2 (1):471-493. ISSN: 2177-9163.
- Plaza, M. V. y Meinardi, E. Creencias del profesorado acerca de la sexualidad y comunidades de aprendizaje: Un estudio sobre el Currículo Oculto Escolar. *Tecné, Episteme y Didaxis*, Número Extraordinario: 1647-1652. ISSN: 0121-3814

2010.

- *Meinardi E. y Plaza, M. V. Creencias personales sobre sexualidad y conocimiento profesional del profesorado. EDUCyT, 1 (1):138-152. ISSN: 2215-8227*

2009.

- Plaza, M. V. y Meinardi, E. Implicancias de la Educación Sexual en la Formación Docente, *Tecné, Episteme y Didaxis. Número extra: 309-313. ISSN: 0121-3841*

2008.

- Meinardi E., Godoy E., Iglesias M., Revel Chion A., Rodríguez Vida I., Plaza M. V., Bonan L. Educación para la Salud Sexual en la formación de profesores en Argentina. *Ciencia & Educação*, 14(2): 181-195. ISSN: 1980-850X

### **En actas de conferencias de congresos**

2014.

- Plaza, M. V., González Galli, L. y Meinardi, E. Las creencias sobre sexualidad. Un estudio de caso sobre el currículo oculto escolar. *Memorias de las XI Jornadas Nacionales y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*, General Roca: ADBiA (en prensa)

2012.

- Plaza, M. V., González Galli, L. y Meinardi, E. Las creencias del profesorado sobre sexualidad: un componente del Conocimiento Profesional del Profesorado a ser investigado. *Memorias X Jornadas Nacionales y V Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología*, p.196-201. Villa Giardino: ADBiA ISBN: 978-987-21701-7-2

2010.

- Plaza, M. V. y Meinardi, E. *Investigación acerca de las Concepciones sobre Sexualidad de los docentes en el conocimiento profesional del profesorado*. Memorias de IX Jornadas Nacionales y IV Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología, p. 12. San Miguel de Tucumán: ADBiA ISBN: 978-987-21701-8-9 A
- Plaza, M. V. y Meinardi, E. Las concepciones sobre sexualidad como componentes del conocimiento profesional del profesorado. X Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y V Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Luján: Universidad Nacional de Luján.

2009.

- Plaza, M. V. y Meinardi E. Las Representaciones sobre sexualidad implícitas en el currículo oculto. III Coloquio Interdisciplinario Internacional Educación, sexualidades y relaciones de género - Investigaciones y experiencias “Discursos sobre la educación sexual: contrapuntos, tensiones y desafíos” Cipolletti, 21, 22 y 23 de mayo, (Exposición Oral) ISBN: 978-987-604-144-7

2008.

- Plaza, M. V., Meinardi, E. Las nociones de sexualidad implícitas en el discurso educativo. *Memorias VIII Jornadas Nacionales y 3er. Congreso Internacional de Enseñanza de la biología*. Mar del Plata, Argentina: ADBiA ISBN 978-987-21701-5-8.

## **Libro**

### **Capítulos de libro**

2010.

- Plaza, M. V. Cap. 2: La educación sexual. En: *Hacia una educación sexual integral*. Buenos Aires: La Fabbrica (editor)
- Plaza, M. V., Revel Chion, A. Capítulo 7: Educación en ambiente y salud. *Educación en Ciencias*. Buenos Aires: Paidós. ISBN: 978-950-1215-27-4.

2008.

- Capítulo 7: “Otras voces. Lecturas recomendadas y sitios para recorrer”. *Género y Educación Sexual en las Escuelas*. Elsa Meinardi y Andrea Revel Chion (comp.) –Buenos Aires ISBN: 978-987-05-4998-7



## ***Índice***

<b>Capítulo I: Problema y Objetivos de Investigación</b>	<b>1</b>
<b>1. Problema y Objetivos de Investigación</b>	<b>2</b>
<b>1.1. Hipótesis y Objetivos</b>	<b>3</b>
<b>1.1.1. Objetivos</b>	<b>4</b>
<b>1.1.1.1. General</b>	<b>4</b>
<b>1.1.1.2. Específicos</b>	<b>4</b>
<b>1.1.1.3. Preguntas de investigación</b>	<b>4</b>
<b>1.2. Antecedentes de Investigación</b>	<b>6</b>
<b>1.2.1. Investigación sobre Conocimiento Profesional del Profesorado</b>	<b>6</b>
<b>1.2.2. Investigación acerca de las creencias del profesorado y su influencia en las prácticas de enseñanza</b>	<b>8</b>
<b>1.2.3. Investigación acerca de las Creencias de los docentes sobre sexualidad y género y su relación con el currículo oculto</b>	<b>12</b>
<b>1.2.4. Investigación acerca de la explicitación y vigilancia de las creencias de los docentes a partir de una reflexión metacognitiva</b>	<b>14</b>
<b>1.3. Desarrollo de la investigación</b>	<b>15</b>
<b>Capítulo II: Conocimiento Profesional del Profesorado y creencias</b>	<b>18</b>
<b>2. Conocimiento Profesional del Profesorado y creencias</b>	<b>19</b>
<b>2.1. Diversas perspectivas acerca del Conocimiento Profesional del Profesorado</b>	<b>21</b>
<b>2.1.1. Las bases del Conocimiento Profesional del Profesorado dividido en siete componentes</b>	<b>22</b>
<b>2.1.2. Las bases del Conocimiento Profesional del Profesorado dividido en cuatro componentes</b>	<b>24</b>
<b>2.1.2.1. Conocimiento Pedagógico General</b>	<b>26</b>
<b>2.1.2.2. Conocimiento del Contenido</b>	<b>26</b>
<b>2.1.2.3. Conocimiento Didáctico del Contenido</b>	<b>28</b>

2.1.2.4. Conocimiento del Contexto	33
2.1.3. Metaconocimientos como uno de los componentes del Conocimiento Profesional del Profesorado	35
2.1.4. Conocimiento profesional como yuxtaposición de saberes epistemológicamente diferentes	36
2.1.5. Reflexión final sobre el Conocimiento Profesional del Profesorado	38
2.2. Las creencias como componentes del Conocimiento Profesional del Profesorado	41
2.2.1. Creencias, Conocimientos y Concepciones	44
2.2.1.1. Creencias	44
2.2.1.2. Creencias y Metacognición en los docentes	49
Capítulo III: Educación Sexual Integral	54
3. Educación Sexual Integral	55
3.1. Sexualidad, Sexo y Género	56
3.1.1. Sexualidad	57
3.1.2. Sexo	61
3.1.3. Género	64
3.1.3.1. Estereotipos de Género	67
3.2. Educación Sexual Integral	71
3.2.1. Educación Sexual en su contexto internacional	71
3.2.2. Concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad	79
3.2.3. El problema de la Formación Docente frente a las demandas de una Educación Sexual Integral	82
3.3. Currículo oculto	85
3.3.1. Currículo oculto de género	87

<b>Capítulo IV: Metodología</b>	<b>95</b>
<b>4. Metodología</b>	<b>96</b>
<b>4.1. Paradigmas de Investigación Educativa</b>	<b>97</b>
<b>4.1.1. Paradigma Positivista/Cuantitativo</b>	<b>97</b>
<b>4.1.2. Paradigma Interpretativo/Cualitativo</b>	<b>98</b>
<b>4.1.3. Paradigma Sociocrítico</b>	<b>99</b>
<b>4.2. Paradigma cualitativo de investigación educativa</b>	<b>99</b>
<b>4.2.1. Enfoque metodológico adoptado en este trabajo</b>	<b>103</b>
<b>4.3. Etapas de la Metodología de Investigación</b>	<b>104</b>
<b>4.3.1. Primera etapa de trabajo – Observaciones de clase</b>	<b>105</b>
<b>4.3.2. Segunda etapa de trabajo – Encuentros-taller</b>	<b>111</b>
<b>4.3.2.1. Devolución de lo observado en las clases y explicitación de las categorías generadas</b>	<b>116</b>
<b>4.3.2.2. Realización de la entrevista semiestructurada</b>	<b>117</b>
<b>4.3.2.3. Presentación de situaciones de clase</b>	<b>121</b>
<b>Capítulo V: Resultados y Discusión</b>	<b>126</b>
<b>5. Presentación de los Resultados y Discusión</b>	<b>128</b>
<b>5.1. Observaciones de clase</b>	<b>129</b>
<b>5.1.1. Categorías generadas a partir de las observaciones de clase</b>	<b>129</b>
<b>5.1.1.1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>	<b>130</b>
<b>5.1.1.2. Trato diferencial a varones y mujeres</b>	<b>132</b>
<b>5.1.1.3. Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase</b>	<b>136</b>
<b>5.1.1.4. Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b>	<b>137</b>
<b>5.1.1.5. Normalización de las conductas en relación con papeles de género.</b>	<b>139</b>
<b>5.1.1.6. Trato diferente hacia alumnas-madre</b>	<b>142</b>

<b>5.1.2. Posibles creencias de los/as docentes sobre sexualidad y género relacionadas con las categorías teóricas generadas.</b>	<b>144</b>
<b>5.1.2.1. Categorías 1 y 3 - Inclusión de la perspectiva de género en el discurso e Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase</b>	<b>145</b>
<b>5.1.2.2. Categoría 2 - Trato diferencial a varones y mujeres</b>	<b>146</b>
<b>5.1.2.3. Categoría 5 - Normalización de las conductas en relación con papeles de género</b>	<b>146</b>
<b>5.1.2.4. Categoría 6 - Trato diferentes hacia alumnas-madres</b>	<b>148</b>
<b>5.2. Encuentros – taller</b>	<b>151</b>
<b>5.2.1. Categorías generadas a partir de los encuentros-taller</b>	<b>151</b>
<b>5.2.1.1. Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones</b>	<b>152</b>
<b>5.2.1.2. Buena predisposición ante las sugerencias de la investigadora</b>	<b>154</b>
<b>5.2.1.3. Reflexión in situ</b>	<b>156</b>
<b>5.2.1.4. Sesgo de la formación</b>	<b>161</b>
<b>5.2.1.5. Ansiedad por la devolución</b>	<b>165</b>
<b>5.2.1.6. Actitud frente a la observación</b>	<b>166</b>
<b>5.2.1.7. Aclaración de su accionar</b>	<b>169</b>
<b>5.2.1.8. Reflexión metacognitiva</b>	<b>171</b>
<b>5.3. Análisis de cada docente</b>	<b>179</b>
<b>5.3.1. Docente C</b>	<b>179</b>
<b>5.3.2. Docente R</b>	<b>183</b>
<b>5.3.3. Docente G</b>	<b>190</b>
<b>5.4. Reflexiones finales</b>	<b>191</b>

<b>Capítulo VI: Conclusiones</b>	<b>197</b>
<b>6. Conclusiones</b>	<b>198</b>
6.1. Evidencias de las creencias sobre sexualidad y género en el currículo oculto escolar de los/as docentes participantes	198
6.2. Las actividades de los encuentros-taller colaboran con la explicitación y la autorregulación de las creencias durante la práctica.	201
6.3. Colaboración de las actividades de los encuentros-taller en la explicitación y la autorregulación de las creencias durante la práctica.	204
6.4. Reflexiones finales.	209
<b>Bibliografía</b>	<b>215</b>
<b>Anexo 1: Observaciones de clase docente C</b>	<b>236</b>
<b>Anexo 2: Observaciones de clase docente G</b>	<b>251</b>
<b>Anexo 3: Observaciones de clase docente R</b>	<b>259</b>
<b>Anexo 4: Actividades de los encuentros-taller docente C</b>	<b>275</b>
<b>Anexo 5: Actividades de los encuentros-taller docente R</b>	<b>303</b>



## ***Índice de cuadros y figuras***

<b>Figura 2.1 - Componentes del Conocimiento Profesional del Profesorado para la enseñanza</b>	<b>25</b>
<b>Figura 2.2 - Componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido según Park y Oliver</b>	<b>33</b>
<b>Figura 2.3 - Dimensiones y Componentes del Conocimiento Profesional</b>	<b>36</b>
<b>Cuadro 4.2 - Actividades de los encuentros-taller de la docente C</b>	<b>112</b>
<b>Cuadro 4.1 – Actividades de los encuentros-taller del docente R</b>	<b>113</b>



<b>Capítulo I: Problemas y Objetivos de Investigación</b>	<b>1</b>
<b>1. Problema y Objetivos de Investigación</b>	<b>2</b>
<b>1.1. Hipótesis y Objetivos</b>	<b>3</b>
<b>1.1.1. Objetivos</b>	<b>4</b>
<b>1.1.1.1. General</b>	<b>4</b>
<b>1.1.1.2. Específicos</b>	<b>4</b>
<b>1.1.1.3. Preguntas de investigación</b>	<b>4</b>
<b>1.2. Antecedentes de Investigación</b>	<b>6</b>
<b>1.2.1. Investigación sobre Conocimiento Profesional del Profesorado</b>	<b>6</b>
<b>1.2.2. Investigación acerca de las creencias del profesorado y su influencia en las prácticas de enseñanza</b>	<b>8</b>
<b>1.2.3. Investigación acerca de las Creencias de los docentes sobre sexualidad y género y su relación con el currículo oculto</b>	<b>12</b>
<b>1.2.4. Investigación acerca de la explicitación y vigilancia de las creencias de los docentes a partir de una reflexión metacognitiva</b>	<b>14</b>
<b>1.3. Desarrollo de la investigación</b>	<b>15</b>

## **1. Problemas y Objetivos de Investigación**

A partir de la sanción de Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral y el posterior acuerdo de los Lineamientos Curriculares Nacionales sobre Educación Sexual Integral, se volvió obligatoria la enseñanza de contenidos relacionados con la sexualidad en las escuelas. La Ley expresa 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”. Sin embargo, aún luego de haberse superado los 4 años que estipulaba la Ley para poner en marcha el plan de Educación Sexual Integral, se estima que apenas el 4,5 por ciento de los docentes que hay actualmente en Argentina recibió capacitación al respecto en los últimos tres años. El dato surge del Informe Alternativo para el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la Evaluación de Argentina (2011) sobre el incumplimiento de derechos sexuales y reproductivos en el país que dieron a conocer diez reconocidas organizaciones civiles, entre las que se encuentran el Centro de Estudios Legales y Sociales, la Asociación por los Derechos Civiles y el Equipo Latinoamericano de Justicia y Género.

En la formación docente aún permanecen discursos sobre cuerpos, géneros, sexualidades y educación sexual basados en creencias estereotipadas y prejuiciosas acerca de la legitimidad de algunos cuerpos, la necesidad de consolidar la dicotomía de los géneros, la consideración como “normal” o no las identidades sexuales disidentes a la heterosexualidad, la obligación de las instituciones educativas públicas de impartir educación sexual escolar y la convicción de que es necesario “tolerar” la diferencia sin producir modificaciones profundas en las prácticas, ya que aquello que se tolera se debe, según Morgade y Alonso (2008), en algún punto, a que molesta.

Los espacios de formación se conciben exclusivamente alrededor de un currículo formal, dejándose de lado los aspectos vinculados con el currículo oculto. Este último da cuenta de todo lo que se adquiere en la escuela sin figurar en los programas prescriptos oficiales (Morgade, 2001). A través de

dicho currículum, los/as docentes enseñan sexualidad y género sin ser conscientes de ello, y lo hacen en función de sus propias creencias. En este sentido, Tovar (1998) menciona que las creencias de las y los docentes respecto de la sexualidad y el género median entre el discurso y la práctica, generando una suerte de mensaje paralelo y/o contradictorio.

En función de la problemática brevemente expuesta, acerca de que los/as docentes enseñan sexualidad y género a través del currículum oculto escolar, poniendo en juego sus propias creencias (algunas veces estereotipadas y prejuiciosas), las que forman parte del conocimiento profesional del profesorado, es que surge el presente trabajo de investigación. Aquí se ponen en relación diversos marcos teóricos que contribuyen a vincular las creencias del profesorado con el currículum oculto escolar y con las estrategias de reflexión metacognitivas como posibles instrumentos para la explicitación, por parte del profesorado, de dichas creencias. A su vez, esta reflexión permite, durante las prácticas profesionales, poder vigilar cómo las creencias aparecen en el currículum oculto escolar. Este proceso antes mencionado aún no ha sido descrito en investigaciones anteriores.

### **1.1. Hipótesis y objetivos**

La hipótesis que enmarca este trabajo de investigación es que la toma de conciencia, por parte del profesorado, de sus creencias sobre sexualidad y género, favorecerá una reflexión crítica sobre sus prácticas lo que, a su vez, favorecerá un cambio en las estrategias y dispositivos que permitan encarar adecuadamente la educación sexual integral en las escuelas.

Queremos aclarar que la tesis no está concebida y estructurada como una investigación centrada en la puesta a prueba de la hipótesis.

### **1.1.1. Objetivos**

En función del tema elegido y en base a las reflexiones que han surgido de las revisiones y análisis previos, se ha caracterizado un objetivo general, varios objetivos específicos y planteando preguntas de investigación como guías del trabajo.

#### **1.1.1.1. General**

El objetivo general de este trabajo de investigación es contribuir al desarrollo de un currículo formal de formación docente que tenga en cuenta la reflexión, por parte del profesorado, de las creencias sobre sexualidad y género.

#### **1.1.1.2. Específicos**

- Identificar y caracterizar las creencias sobre sexualidad y género que se evidencian a través del currículo oculto escolar de tres docentes de una escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Analizar la importancia de la reflexión metacognitiva para la explicitación de las creencias y la autorregulación de las mismas durante la práctica docente.
- Analizar la influencia de la formación docente en las creencias sobre sexualidad y género de los/as docentes participantes.

#### **1.1.1.3. Preguntas de Investigación**

Los objetivos antes mencionados se han traducido en las siguientes preguntas de investigación.

- ¿Qué creencias sobre sexualidad y género se evidencian en el currículo oculto escolar de los/as docentes investigados/as?

- ¿Las actividades planteadas durante los encuentros-taller colaboran a la explicitación de las creencias y la autorregulación de las mismas?
- ¿Qué influencia tiene la formación docente en las creencias sobre sexualidad y género?

Para dar cuenta de los objetivos y preguntas antes planteadas, se llevó a cabo un trabajo de investigación en dos etapas en las cuales se trabajó exhaustivamente con dos docentes de una escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Inicialmente se realizaron observaciones de clase no participantes en tres materias (Historia, Problemáticas Ambientales y Urbanas y Matemática) a cargo de los docentes mencionados. Estas observaciones se registraron mediante grabaciones de audio y video y se tomaron notas *in situ* sobre las actitudes, discursos y otros indicadores que pudieran dar cuenta de posibles creencias sobre sexualidad en el currículo oculto escolar. Luego, estos registros fueron analizados por medio del Método Comparativo Constante.

En una segunda instancia, en la que se trabajó con dos de los tres docentes, se formó una comunidad de aprendizaje dialógico en la cual, en los diferentes encuentros realizados con los docentes, se llevó a cabo un análisis a partir de las categorías producto de la etapa anterior de la investigación. En estos encuentros se realizaron un conjunto de actividades:

1. Devolución de lo observado en las clases y explicitación de las categorías.
2. Realización de entrevistas semiestructuradas.
3. Presentación de cuatro situaciones de clase, dos de ellas ficticias (inventadas por la investigadora) y dos reales, tomadas de las propias observaciones.
4. Presentación de materiales de lectura y análisis conjunto (entre investigadora y docentes) de dos capítulos (Presentación y Capítulo III) del libro *Aprender a ser Mujer, Aprender a ser varón* de Graciela Morgade (2001)

El objetivo general de estos encuentros fue hacer explícitos algunos elementos de las creencias sobre sexualidad que poseen los docentes y que estos puedan reflexionar sobre ellas, a través de un proceso metacognitivo, para finalmente determinar su posible incidencia en las prácticas profesionales.

## **1.2. Antecedentes de investigación**

En esta sección se plantearán los antecedentes de investigación sobre los diversos marcos teóricos o conceptos que se desarrollarán a lo largo de la tesis. En primer lugar se analizarán las investigaciones relacionadas con el marco del Conocimiento Profesional del Profesorado, luego cómo las creencias influyen en las prácticas docentes planteado desde tres marcos diferentes: Toma de Decisiones, Concepciones Alternativas y las creencias dentro del marco del Conocimiento Profesional del Profesorado. Finalmente se expondrán las investigaciones relacionadas con las creencias de los docentes sobre sexualidad y género y cómo estas creencias puedan ser explicitadas a través de una reflexión metacognitiva.

### **1.2.1. Investigaciones sobre el Conocimiento Profesional del Profesorado**

Hasta hace unas décadas los estudios acerca del papel desempeñado por el profesor en la enseñanza se limitaban a vincular directamente el rendimiento de los alumnos con la eficacia de las prácticas docentes (Shulman, 1989). El denominado paradigma de investigación proceso-producto se centraba en el papel desempeñado por el profesor en el aula con la intención de aportar datos que permitieran una mejor comprensión de su conocimiento como agente del proceso de enseñanza (Estepa Giménez, 2000).

Marcelo (1992) menciona que bajo este paradigma los investigadores definieron el pensamiento del profesor de forma estrecha, incluyendo desde el



número de cursos realizados en su etapa formativa hasta los resultados obtenidos en test estandarizados. Por lo tanto, los investigadores llegaban a conocer cuánto conocían los profesores, pero no cómo estaba organizado, justificado o validado ese conocimiento.

Desde mediados del año 1980 muchos estudios se realizan en acuerdo con el paradigma de investigación denominado conocimiento profesional del profesorado. Las líneas de investigación que se ocupan de dicho conocimiento consideran que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias en función de sus prácticas docentes. A su vez, desarrollan conocimientos y creencias generales acerca de la enseñanza, los alumnos, la escuela, el profesor o profesora y también sobre la materia que enseñan (Marcelo, 2005).

En el marco del Conocimiento Profesional del Profesorado, actualmente, se reconocen cuatro tipos de conocimientos que posee el profesor/a: el conocimiento pedagógico general, el conocimiento del contenido, el conocimiento didáctico del contenido y el conocimiento del contexto (Cuenca, 2002; Estepa Giménez, 2000; Marcelo, 1992; Grossman, 1990). Los conocimientos referidos al contenido y al conocimiento didáctico del contenido han sido los mayormente investigados. Se pueden encontrar trabajos sobre temáticas generales de cómo el docente adquiere un conocimiento (Leinhardt y Smith, 1985; Marcelo, 1992; Demuth, 2011) y también algunos más especializados sobre, por ejemplo, qué conocimientos de la materia debe tener y/o adquiere un docente para enseñar una materia específica (Reynolds et al., 1988). Dentro de las investigaciones del conocimiento didáctico del contenido también se encuentran trabajos generales (Hashweh, 2005; Kind, 2009; Park y Oliver, 2008) y otros más específicos, como por ejemplo sobre el Conocimiento Didáctico del Contenido de Biología (Valbuena Ussa, 2007; Bonilla López, 2013).

En líneas de investigación más actualizadas, como las que están llevando adelante a partir de la publicación de su artículo Grossman, Wilson y Shulman (2005), se están relacionando estos dos conocimientos y cómo uno, el

conocimiento del contenido, influye fuertemente sobre el conocimiento didáctico del contenido.

### **1.2.2. Investigaciones acerca de las creencias del profesorado y su influencia en las prácticas de enseñanza**

Desde distintos marcos teóricos se resalta la influencia que las creencias de los docentes tienen en relación con sus prácticas profesionales. También, a su vez, plantean la necesidad de trabajar sobre dichas creencias si se espera la modificación de dichas prácticas. A continuación se reseñan tres de dichos marcos.

Tversky y Kahneman (1981) plantean que cuando una persona resuelve un problema, lo hace en función de un “marco de decisiones” controlado en parte por la información del problema que se presenta y en parte por las normas, hábitos y características personales, entre las cuales se encuentran arraigadas fuertemente las creencias. Según Cortada de Kohan (2008), Tversky y Kahneman, desafiando los modelos que dominaban antes de 1970, introdujeron su enfoque sobre heurística y sesgos dentro del estudio de los juicios humanos, frente al riesgo y la incertidumbre.

De acuerdo con este enfoque, el juicio bajo incertidumbre se basa a menudo en una cantidad limitada de conceptos heurísticos simplificadores, más que en un procesamiento algorítmico más formal y extensivo. En muchas situaciones, la gente confía en un número limitado de principios heurísticos que reducen las tareas complejas de evaluación de probabilidades y los valores de la predicción de operaciones simples de juicio (Tversky y Kahneman, 1974). La heurística se entiende como una forma de reducir el número de variantes posibles del comportamiento, aumentando la posibilidad de resolver con éxito los problemas. Los algoritmos son los procedimientos más eficaces para obtener el éxito al resolver un problema, ya que garantizan, en un número finito de pasos, una respuesta única y eficiente para dicha resolución. Sin embargo, un algoritmo puede ser aplicado sólo en el área para la que ha sido diseñado y,

aunque sufra modificaciones, no puede ser usado en áreas relacionadas. En contraste con ello, la misma heurística puede ser aplicada en diferentes ámbitos, aunque con menor eficacia que el algoritmo (Poddiakov, 2006). De esta forma, se reconoce que cuando un docente debe enfrentar una situación problemática que resolvió con éxito en el pasado, actuará nuevamente en función de sus creencias, es decir, en función de su heurística.

Otra de las áreas de investigación que reconocen la influencia de las creencias personales de los docentes en sus prácticas es la que versa sobre las Concepciones Alternativas (CA) o “ideas previas” (IP) de los estudiantes y docentes. El reconocimiento de la existencia de las CA, y de la importancia que dichas ideas y concepciones tienen en el proceso de aprendizaje, constituye uno de los pilares de la didáctica de orientación constructivista. Según Driver et al., (1992) estas concepciones poseen un carácter personal, como resultado del hecho de que cada persona interioriza su experiencia de un modo propio; al menos parcialmente, cada individuo construye sus propios significados. Así, dos individuos que transiten la misma experiencia, por ejemplo la realización de un experimento en el laboratorio de ciencias, no aprenderán ni retendrán los mismos aspectos de esta experiencia.

En este sentido, Osborne y Freyberg (1995) plantean que desde edad muy temprana y antes de cualquier tipo de enseñanza, los niños elaboran significados para muchos términos utilizados en la educación científica y representaciones sobre diversos aspectos del mundo. Señalan también que estas ideas suelen ser diferentes de las ideas científicas y que son “mantenidas con firmeza” por los estudiantes. Además, destacan la coherencia, desde la perspectiva del niño, de estas ideas. Otra característica que resaltan Joshua y Dupin (2005), entre otros autores, es el carácter resistente de las concepciones de los estudiantes. Muchas de estas concepciones sirven de base activa para los razonamientos y las conductas y pueden tener una lógica fuerte, aunque en ningún caso se acercan a los modelos científicos. Por otro lado, las concepciones son flexibles y pueden evolucionar, lo que, junto con su “solidez”, ayuda a explicar su resistencia. Esta resistencia es mayor cuanto mayor sea la adecuación de la concepción a los problemas enfrentados. Frente a diferentes

situaciones, los estudiantes movilizan diferentes concepciones. Estas concepciones pueden no ser coherentes entre sí, incluso pueden ser frontalmente contradictorias. Así, los estudiantes no parecen experimentar la necesidad de coherencia interna tan apreciada en el ámbito científico.

De acuerdo con Campanario y Otero (2000), las CA tienen un origen múltiple y muchas de ellas están ampliamente extendidas en todas las culturas. La experiencia cotidiana, la imprecisión del lenguaje y las analogías defectuosas de origen escolar, serían algunas fuentes de CA erróneas. Si bien esta área de investigación se basa en el estudio de las Concepciones Alternativas de los estudiantes, desde hace unos años se está estudiando las CA de los docentes sobre diversas temáticas. Así, por ejemplo, se han estudiado las CA de los profesores novatos de biología y las estrategias para mejorar el aprendizaje de la biología (Yip, 1998a); las CA sobre las ciencias biológicas que tienen los profesores según lo muestran los exámenes de ciencias (Boo, 2005); las CA de los docentes sobre el sistema circulatorio (Yip, 1998b) y las Concepciones y CA de los profesores en relación con decir de qué fenómenos se trata (Kikas, 2004), entre muchas otras.

En este mismo sentido, otra de las líneas que trabaja la importancia de las creencias es el marco, antes mencionado, del conocimiento profesional del profesorado, en el cual se ha definido un cierto tipo de conocimiento proposicional que mantienen los y las docentes como un conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan sus prácticas. Estas creencias no obedecen exclusivamente a un tipo de conocimiento profesional aprendido por el profesor durante sus años de formación. Por el contrario, obedecen a un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio que involucra principios construidos y/o interiorizados por el profesor durante su historia personal y profesional.

Los diferentes roles que el profesor en formación (o en ejercicio) ha desempeñado en contextos educativos, como estudiante, amigo, hijo, padre de familia, líder, subordinado, entre otros, posibilitan una construcción cultural de teorías y creencias que actúan en el momento de la enseñanza (Perafán Echeverri, 2005). Dentro del mencionado marco, varios autores (Nespor, 1987;

Ernest, 1989; Kagan, 1992; Leinhardt, 1992; Pajares, 1992) han planteado la necesidad de analizar el sistema de creencias de los docentes para entender las decisiones que estos toman en el momento de la enseñanza. Como menciona Moreno (2005), las creencias son conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas.

En acuerdo con los marcos teóricos antes mencionados, Marcelo (2009) plantea que las creencias están vinculadas a las emociones, poseen funciones afectivas y valorativas y actúan como filtros de información que influyen la forma en que se usa, guarda y recupera el conocimiento. Por lo tanto, si se quiere facilitar el desarrollo profesional de los docentes, se debe comprender el proceso mediante el cual los profesores crecen profesionalmente y también cuáles son las condiciones que ayudan y promueven este crecimiento.

Al respecto, cabe señalar que las investigaciones sobre los sistemas de creencias han tenido gran relevancia en el estudio de las prácticas docentes en los últimos años, porque aportan explicaciones sobre o por qué muchas acciones del desarrollo profesional no tienen un impacto real en el cambio de prácticas de enseñanza y, menos aún, en el aprendizaje de los estudiantes. El cambio de creencias es un proceso lento, que se debe apoyar en la percepción de que los aspectos importantes de la enseñanza no serán modificados con la introducción de nuevas metodologías o procedimientos didácticos (Marcelo, 2009).

Sin embargo, aún reconociendo la importancia de estas investigaciones, pocas han contribuido al estudio sobre las creencias o concepciones que posee el profesorado, no ya de la materia que enseña, sino de aquellas creencias personales que transmite al alumnado de manera implícita a través del currículo oculto y que, como se sabe, inciden fuertemente sobre la construcción de las subjetividades de sus alumnos y alumnas.

### **1.2.3. Investigaciones acerca de las Creencias de los docentes sobre sexualidad y género y su relación con el currículo oculto**

Pacheco Silva y Pacheco de Carvalho (2005) plantean que en temas relacionados con la sexualidad se le exige al docente un mayor conocimiento de los contenidos y de las estrategias didácticas que se necesitan para diferentes grupos de alumnos, ya que cada uno posee distintos tabúes y prejuicios relacionados con la sexualidad. Por ende, los contenidos de educación sexual deberían ser modificados según las necesidades de dichos grupos. Las autoras mencionan que las docentes encuestadas en el curso de su investigación expresan la necesidad de estar bien con su propia sexualidad para hablar de estos temas con sus alumnos/as ya que esta modifica sus prácticas. Es una necesidad impuesta por el mismo contenido para evitar en el aula que el/la docente asuma posturas personales cuando se están discutiendo temas polémicos. Es decir, el/la docente que trata la educación sexual en el aula debería rever sus creencias sobre sexualidad, sobre todo considerando que el docente es un potente agente de cambio para los niños, niñas y adolescentes.

Estudios preliminares realizados por investigadoras del grupo en el cual se inscribe la presente tesis muestran que los y las alumnas consideran necesaria una Educación Sexual Integral y destacan la falta de capacitación de los y las profesoras para tratar estos temas en el aula, señalando que estos/as muestran una actitud vergonzosa cuando deben responder preguntas planteadas por el alumnado (Meinardi et al., 2008). Estas actitudes vergonzosas pueden deberse a las representaciones sobre sexualidad de los/as profesores/as, como sugiere la investigación realizada por Ramos (2006). Algunos de sus resultados muestran que las representaciones más frecuentes en los docentes están relacionadas con las *“concepciones patológicas y de riesgo de la sexualidad”*. De esta manera, se hace evidente el nexo que generan los profesores entre la sexualidad y las consecuencias negativas de las prácticas sexuales, que van desde las ITS (Infecciones de Transmisión sexual) hasta los embarazos adolescentes. Estas asociaciones

con respecto al “riesgo” se sustentan en una visión “biomédica”, la cual ha sido reforzada durante la formación docente (Ramos, op. cit.).

Es por esto que se plantea que la educación sexual no puede ser aislada de la intencionalidad del/la profesor/a y, en general, de la cultura que lo constituye. Se piensa la acción de los profesores como una “estructura con sentido propio”. Dicho sentido está referido a las creencias e intencionalidades constitutivas del sujeto que se encuentra inmerso en la acción que produce. Algunos autores reconocen la existencia de un saber o sentido tácito en el tejido de la acción del docente que forma parte del conocimiento del profesor, y que puede no expresarse a través de conductas fácilmente observables en el currículo oculto escolar (Tovar, 1998).

Según Morgade y Alonso (2008) las investigaciones relacionadas con el currículo oculto comenzaron con las diferentes expresiones del feminismo, quienes irrumpieron en el escenario académico educativo para denunciar de manera sistemática la desigualdad social y la falta de respeto cultural. A partir del gran desarrollo de las investigaciones que se dieron durante el final de la década de 1960 y durante los años 70 se pudo concluir que la educación formal tendía a reproducir desigualdades sociales en términos de “clase”, es decir, de la distribución de la riqueza en un trabajo desigualmente dividido. Más adelante se comenzó a denunciar no sólo cuestiones ligadas a la perspectiva marxista, sino también a las dificultades en el acceso a la educación formal por parte de las mujeres.

Si bien las desigualdades macroeducativas aún no han sido salvadas, actualmente las investigaciones se han centrado en analizar la persistencia de significaciones estereotipadas tanto en el currículo formal prescripto por la administración educativa como en el llamado currículo oculto escolar. A partir de aquí se comenzó a producir conocimiento relacionado con la baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de textos; la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia y Formación Cívica; las expectativas diferenciales de redimiendo y comportamiento hacia niñas y niños; en el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula; en la ausencia de programas

vinculados con la sexualidad; entre otros. Por lo tanto, estos y otros estudios abonaban la hipótesis de que la escuela contribuía no solamente a la perpetuación de las desigualdades de clase, sino también de las desigualdades entre varones y mujeres, a la vez que proveía elementos irremplazables en la conquista de la autonomías y las posibilidades de transformación (Alonso y Morgade, 2008).

#### **1.2.4. Investigaciones acerca de la explicitación y vigilancia de las creencias de los docentes a partir de la reflexión metacognitiva**

Se podría plantear el comienzo de la investigación sobre cómo las creencias influyen en la práctica docente con los trabajos antes mencionados de Nespor (1987) y Pajares (1992) en la década de 1980. Sin embargo, las investigaciones de cómo hacer explícitas estas creencias a través de una reflexión metacognitiva y luego volver a ellas y poder vigilarlas durante la práctica docente son recientes.

En el corriente año, Fives y Gill han editado un libro en el cual mencionan que si bien se ha acordado que las creencias del profesorado desempeñan un papel fundamental en la educación, la mayoría de los estudios tratan la temática de las creencias como algo secundario. Estos autores presentan un amplio panorama de las tendencias actuales de investigación en relación a las creencias del profesorado sobre el contenido, la enseñanza, los estudiantes y el aprendizaje.

En este libro, Levin (Cap. 4) menciona que la investigación sobre cómo pueden modificarse las creencias a partir del desarrollo de una reflexión metacognitiva de los docentes actualmente es de gran interés y que aún hay poca o escasa investigación sobre la temática. En ese sentido, consideramos que esta tesis aportará conocimiento útil respecto de esta línea de investigación.



### **1.3. Desarrollo de la investigación**

La investigación que aquí se presenta se desarrolla en seis Capítulos.

- ✓ Capítulo 1: Hipótesis y Objetivos
- ✓ Capítulo 2: El conocimiento del profesorado
- ✓ Capítulo 3: Educación Sexual Integral
- ✓ Capítulo 4: Metodología de investigación
- ✓ Capítulo 5: Resultados y Discusión
- ✓ Capítulo 6: Conclusiones

En el primer Capítulo se plantea el problema de investigación, así como la hipótesis y objetivos y antecedentes relacionados con los marcos teóricos que se desarrollan.

En el segundo capítulo se expone uno de los marcos teóricos fundamentales en el que se circunscribe esta tesis, el Conocimiento Profesional del Profesorado y, más específicamente, el lugar que ocupan las creencias de los docentes dentro de este conocimiento. También se presenta el marco de Metacognición, dado que en esta investigación se propone esta estrategia para que los docentes puedan explicitar y luego vigilar sus propias creencias en el momento de la enseñanza. Además, se hace una revisión de otros modelos actuales que versan sobre el conocimiento profesional del profesorado.

En el tercer capítulo se presenta otro de los marcos fundamentales de esta tesis, la Educación Sexual Integral y algunos contenidos relacionados con esta temática. En primer lugar se revisan a la luz de la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral los conceptos de sexualidad, sexo y género. Luego se realiza un recorrido por las diferentes formas de enseñanza de la sexualidad a lo largo de la historia y cómo las tendencias actuales ponen de manifiesto la problemática de la formación docente frente a la enseñanza de la sexualidad.

Finalmente, se analiza el currículo oculto escolar en función de la perspectiva de género.

En el cuarto capítulo se plantea la metodología utilizada en este trabajo de investigación. En primer lugar se realiza un análisis de los paradigmas de investigación educativa generales, para luego dar lugar al paradigma cualitativo, elegido para este trabajo. Luego se describe la metodología utilizada, dividida en dos etapas y se detallan las actividades planteadas para los encuentros-taller.

En el quinto capítulo se presentan los resultados y su discusión. Estos resultados también se analizan en dos etapas diferentes, en función de la metodología transitada. Al finalizar el capítulo se analizan en conjunto los resultados de ambas etapas.

En el sexto y último capítulo se presentan las conclusiones del trabajo de tesis. Allí se responden las preguntas de investigación planteadas inicialmente y se analizan los alcances y limitaciones tanto de la metodología utilizada como de los resultados obtenidos.



<b>Capítulo II: Conocimiento Profesional del Profesorado y creencias</b>	<b>18</b>
<b>2. Conocimiento Profesional del Profesorado y creencias</b>	<b>19</b>
<b>2.1. Diversas perspectivas acerca del Conocimiento Profesional del Profesorado</b>	<b>21</b>
<b>2.1.1. Las bases del Conocimiento Profesional del Profesorado dividido en siete componentes</b>	<b>22</b>
<b>2.1.2. Las bases del Conocimiento Profesional del Profesorado dividido en cuatro componentes</b>	<b>24</b>
<b>2.1.2.1. Conocimiento Pedagógico General</b>	<b>26</b>
<b>2.1.2.2. Conocimiento del Contenido</b>	<b>26</b>
<b>2.1.2.3. Conocimiento Didáctico del Contenido</b>	<b>28</b>
<b>2.1.2.4. Conocimiento del Contexto</b>	<b>33</b>
<b>2.1.3. Metaconocimientos como uno de los componentes del Conocimiento Profesional del Profesorado</b>	<b>35</b>
<b>2.1.4. Conocimiento profesional como yuxtaposición de saberes epistemológicamente diferentes</b>	<b>36</b>
<b>2.1.5. Reflexión final sobre el Conocimiento Profesional del Profesorado</b>	<b>38</b>
<b>2.2. Las creencias como componentes del Conocimiento Profesional del Profesorado</b>	<b>41</b>
<b>2.2.1. Creencias, Conocimientos y Concepciones</b>	<b>44</b>
<b>2.2.1.1. Creencias</b>	<b>44</b>
<b>2.2.1.2. Creencias y Metacognición en los docentes</b>	<b>49</b>

## **2. Conocimiento Profesional del Profesorado y creencias**

En las décadas de 1980 y 1990 la atención de la investigación en didáctica en relación con la formación del profesorado se centró en un principio en el pensamiento del profesorado y, poco después, en lo que deben “saber y saber hacer los profesores”, es decir, en determinar los componentes del conocimiento base que debe tener un profesor para la enseñanza de su disciplina.

Clark y Peterson (1990), en relación a la línea de investigación del pensamiento del profesorado, afirman que los procesos de pensamiento de los docentes influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones en el aula. Además, mencionan que los que trabajan en esta rama de la investigación educativa procuran en primer lugar, describir con detalle la vida mental de los docentes, intentando comprender lo que el profesorado piensa durante la ejecución de las tareas escolares. En segundo lugar, tratan de explicar cómo y por qué las actividades observables de la vida profesional de los docentes revisten las formas y desempeñan las funciones que las caracterizan.

A lo largo de los años de desarrollo de esta línea de investigación, según Imbernón (2009) se han incorporado enfoques alternativos, como los de toma de decisiones, los constructos personales, la reflexión sobre la práctica, y en algunos casos, el contexto social y cultural. Este mismo autor agrega que, si bien este enfoque ha recibido algunas críticas, ha puesto en valor cómo el pensamiento, las creencias, motivaciones y decisiones del profesorado afectan profundamente la práctica profesional y generan constructos que permiten una mayor comprensión de los comportamientos profesionales. Por tanto, pueden suponer un cambio de perspectiva y una aportación importante en el desarrollo de la teoría y la práctica de la formación del profesorado.

En este sentido, Shulman (1986) plantea que toda actividad educativa se sostiene en un conjunto de creencias y teorías implícitas que forman parte del pensamiento del profesor y que orientan sus prácticas. Acevedo (2009), para dar cuenta de dicho pensamiento propone un modelo que implica procesos de

razonamiento del profesor sobre el contenido para la enseñanza enriquecidos por el contexto en que suceden, como resultado de las interacciones sociales que el acto educativo implica y los distintos momentos que caracterizan la práctica docente.

Cuando se investiga el *pensamiento del profesor*, Pérez Gómez (2008) menciona que el objetivo es saber cómo el profesor/a pasa de la teoría a la práctica, del sentido común pedagógico al conocimiento pedagógico especializado en el momento de la planificación. El interés central está puesto en el proceso de planificación. En qué piensa el/la docente cuando planifica, en qué piensa cuando modifica la planificación en el aula, y la reflexión posterior sobre la planificación luego de la práctica. De esta manera se trata de analizar cómo el profesor o profesora orienta su tarea en función de unos criterios, opiniones, valoraciones, ideas y creencias, que de alguna manera configuran el currículum y su trabajo en él.

Actualmente, si bien la línea de investigación sobre el Pensamiento del Profesor sigue vigente, se encuentra inmersa en una línea denominada Conocimiento Profesional del Profesorado. Dicha línea es más amplia en su perspectiva ya que tiene influencias de la antropología, la etnografía y la sociología cualitativa<sup>1</sup>. Este cambio generó que los problemas de estudio pasaran de relacionarse con qué piensan los profesores a qué y cómo conocen los profesores. Algunos de estos estudios se centraban en los “contenidos de conciencia” del docente, la intencionalidad que los constituye, sus creencias y en la comprensión que el profesor tiene de su propia práctica, de su mundo profesional. Este interés por la gestión del conocimiento guía la reflexión en torno a la pregunta sobre cuáles son las creencias, las concepciones y los conocimientos prácticos que le permiten a los profesores enseñar como lo hacen (Demuth, 2011).

Bromme (1988) define el Conocimiento Profesional del Profesorado como el conjunto de conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana,

---

<sup>1</sup> Según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, (1988) la línea de investigación del Pensamiento del Profesor fue criticada por no tener en cuenta estos aspectos.

incluyendo los conocimientos científicos necesarios para el ejercicio de la profesión, que son los que estructuran el proceder del profesor. El saber profesional incluye por tanto elementos teóricos (conocimiento estático o teórico) y experiencias prácticas (conocimiento práctico). Sin embargo, dichos conocimientos teóricos requieren una transformación y una integración para poder devenir en conocimientos prácticos; y ambas, la transformación y la integración, no pueden ser realizadas por un profesional aislado. Para los autores Martín del Pozo y Porlán Ariza (1999) lo antes mencionado se denomina Conocimiento Práctico Profesional.

Valbuena (2007) describe el conocimiento profesional del profesorado como un conocimiento específico que identifica a los docentes y que los faculta para ejercer de una manera profesional la enseñanza, diferente a como lo podría hacer un profesional de otra área.

En este sentido, Shulman (op. cit.) plantea el conocimiento base para la enseñanza de un profesor incluyendo al menos siete categorías de conocimientos diferentes: del contenido, didáctico general, curricular, didáctico del contenido, de los educandos y sus características, de los contextos educativos y de las finalidades, los valores y los objetivos educativos.

## **2.1. Diversas perspectivas acerca del Conocimiento Profesional del Profesorado**

Varios de los autores antes mencionados, Shulman (op. cit.) principalmente, y otros/as como Elbaz, 1983; Grossman, 1990; Marcelo, 1992; Mellado, 1996; Barnett y Hodson, 2001; Hashweh, 2005 y Park y Oliver, 2008, se han referido a los conocimientos profesionales que posee -o debe poseer- un docente en actividad, generando aportes significativos desde diferentes perspectivas. En las siguientes secciones se analizarán algunos de los más sustanciales a la línea de investigación del Conocimiento Profesional del Profesorado.

### **2.1.1. Las bases del Conocimiento Profesional del Profesorado dividido en siete componentes.**

Shulman (1989, 2001), quien fue pionero en esta línea, distingue siete componentes del conocimiento del profesor:

- *Conocimiento de la materia impartida:* se trata de la comprensión del tema propio de un especialista en el campo.
- *Conocimientos pedagógicos generales:* se refiere al conocimiento, creencias y destrezas que los profesores poseen, y que están relacionados con la enseñanza, con el aprendizaje y los alumnos, así como con los principios generales de enseñanza, el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos y la gestión de la clase. También incluye el conocimiento sobre las técnicas didácticas y las estructuras de las lecciones. Este es el tipo de conocimiento que, según Shulman, generalmente se ha catalogado como “conocimiento profesional”.
- *Conocimiento curricular:* hace referencia a la familiaridad con las formas de organizar y dividir el conocimiento para la enseñanza presente en textos, programas, medios, libros de ejercicios y otras formas de práctica.
- *Conocimiento didáctico o de los contenidos:* se refiere a la comprensión de cómo determinados temas, principios o estrategias, en determinadas materias, se comprenden o se comprenden mal, se aprenden o tienden a olvidarse. Es una amalgama entre materia y didáctica que constituye una esfera exclusiva de los docentes, su propia forma especial de comprensión profesional.
- *Conocimiento de los educandos y de sus características:* se trata del conocimiento sobre los alumnos de la clase. Conocer sus contextos familiares y culturales como así también sus características individuales.



- *Conocimiento de los contextos educacionales:* abarca desde el conocimiento sobre el funcionamiento del grupo o de la clase, o la gestión y el financiamiento de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas.
- *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos.*

Valbuena (2007) menciona que en el enfoque planteado por Shulman no se destacan de manera explícita, como parte del Conocimiento Profesional del Profesor, los aspectos relacionados con la selección y secuenciación de contenidos de enseñanza.

En los componentes antes mencionados Shulman le otorga una gran importancia al conocimiento didáctico del contenido, ya que incluye dentro del mismo las bases distintivas de conocimientos para la enseñanza. Marcelo (1992) acuerda con Shulman en este sentido y afirma que es una de las contribuciones más poderosas y actuales de la investigación didáctica para la formación del profesorado. Este saber representa una mezcla entre materia y pedagogía por la que se llega a una comprensión de cómo determinados temas y problemas se organizan, se representan, se adaptan a los diversos intereses y capacidades de los alumnos y se exponen para su enseñanza.

Según Garritz, Daza Rosales y Lorenzo (2014) el concepto de Conocimiento didáctico del contenido fue introducido en España en las Universidades de Sevilla (Marcelo, 1992), Granada (Bolívar, 1993) y Extremadura (Mellado, 1996) como una adaptación del "Pedagogical Content Knowledge" de Shulman (1986) al significado de las didácticas específicas en el contexto español. De acuerdo con esto, Bahamonde (2008) menciona que en la lengua inglesa no existe una traducción exacta para el término Didáctica.

### **2.1.2. Las bases del Conocimiento Profesional del Profesorado dividido en 4 componentes.**

Si bien el modelo propuesto por Shulman fue ampliamente aceptado, varios autores, como Cuenca (2002) y Estepa Giménez (2000), concuerdan con Marcelo (1992) y Grossman (1990) en reunir estos componentes en cuatro tipos de conocimiento:

- Pedagógico general, que se tiene sobre los alumnos y el aprendizaje, la gestión de la clase y el currículo y la enseñanza.
- Del contenido o conocimiento de la materia, que incluye también el de su estructura sintáctica y sustantivo.
- Didáctico del contenido (CDC), que comprende las concepciones del profesor sobre la finalidad de enseñar una materia, las dificultades de su comprensión por los alumnos, el currículo sobre tal disciplina y las estrategias de su enseñanza.
- Del contexto: relacionado con dónde (la comunidad, el barrio, la escuela) y a quién se enseña. En este último componente Marcelo (1992) incluye los conocimientos referidos al currículo, a los educandos, al contexto y a los objetivos y finalidades tal como los menciona Shulman.

En la Figura 2.1 (Tomado de Park y Oliver, 2008, p.263) se observa que, para los autores inicialmente mencionados, (Cuenca, 2002; Estepa Giménez, 2000; Marcelo, 1992 y Grossman, 1990) el conocimiento didáctico del contenido (CDC) surge de la intersección de los demás conocimientos. Según Kind (2009), en su revisión sobre los diferentes aspectos del CDC, para diversos autores existen otras formas de relacionar estos componentes.

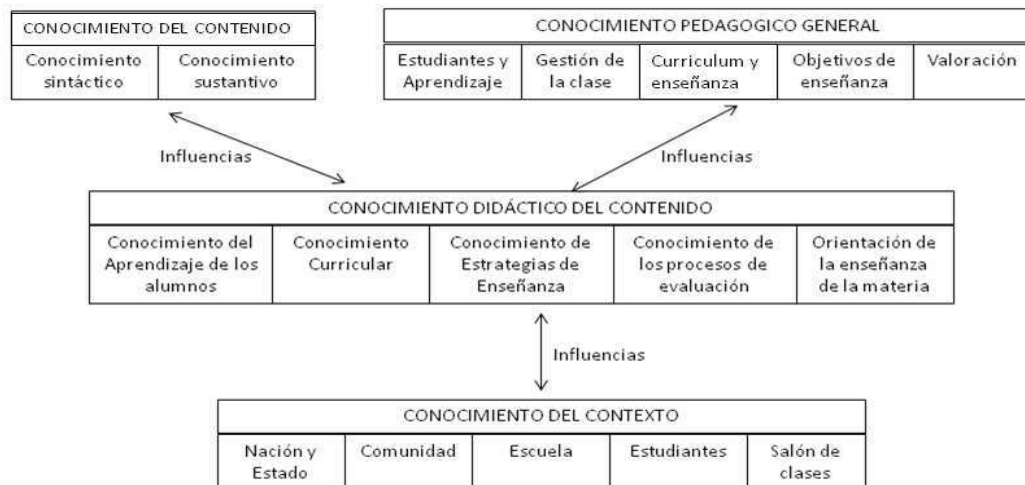


Figura 2.1 Componentes del Conocimiento Profesional del Profesorado para la enseñanza (Tomado de Park y Oliver, 2008, p. 263)

De los mencionados componentes se destaca el conocimiento didáctico del contenido, el cual implica un conjunto de saberes que permite al profesor trasladar a la enseñanza el contenido de un determinado tópico; esto es, hacer la transposición didáctica desde el contenido científico hasta el contenido a ser enseñado (Chevallard, 1997). Los componentes del CDC también implican conocimiento del currículo y del contexto de aprendizaje, además de conocimiento sobre los estudiantes y las estrategias didácticas; de allí que esté estrechamente ligado a la práctica docente y a la reflexión sobre dichas prácticas.

Desde sus comienzos esta línea de investigación del Conocimiento Profesional del Profesorado ha contado con una gran aceptación y varios autores se han referido a ella desde diversas perspectivas respecto a la importancia de sus componentes, sus orígenes y su naturaleza.

A continuación se presentará cada componente por separado.

### **2.1.2.1. Conocimiento Pedagógico General**

El Conocimiento Pedagógico General se refiere al conocimiento, creencias y destrezas que los profesores poseen, y que están relacionadas con la enseñanza, con el aprendizaje, los alumnos, así como sobre los principios generales de enseñanza, tiempo de aprendizaje académico, tiempo de espera, enseñanza en pequeños grupos, gestión de clase, etc. Asimismo, incluye conocimiento sobre técnicas didácticas, la estructura de las lecciones, la planificación de la enseñanza, las teorías del desarrollo humano, los procesos de planificación curricular, la evaluación, la cultura social y las influencias del contexto en la enseñanza, la historia y filosofía de la educación, los aspectos legales de la educación, entre otros (Reynolds et al., 1988).

### **2.1.2.2. Conocimiento del Contenido**

Como se mencionó anteriormente, Grossman (1990) y Marcelo (1992) plantean cuatro componentes del Conocimiento Profesional del Profesorado e incluyen dentro del Conocimiento del Contenido el Conocimiento Sintáctico y el Conocimiento Sustantivo.

La relevancia de este conocimiento, según Marcelo (op. cit.) y Grossman et al. (2005) radica en que el conocimiento que los profesores poseen del contenido a enseñar también influye en el qué y cómo enseñan. Mucho de lo que los futuros profesores han aprendido acerca de la enseñanza de sus materias viene de sus experiencias como estudiantes.

Los investigadores que trabajan en la línea de investigación del Conocimiento Profesional del Profesorado plantean que la enseñanza de un contenido implica la traslación del conocimiento de ese contenido *per se* en conocimiento del contenido para la enseñanza. Es por esto que, si bien existe un solapamiento entre lo que necesita saber un/a profesor/a sobre su materia y el conocimiento que puede tener un especialista de la disciplina, los/as profesores/as también necesitan comprender su materia en formas que promuevan el aprendizaje.

En este sentido, Grossman et al. (op. cit.), en su más reciente investigación sobre el conocimiento del contenido, plantean que este tipo de conocimiento por parte de los profesores influye en lo que enseñan y en cómo lo enseñan. Por ejemplo, en la enseñanza de contenidos con los que se encuentran inseguros, los profesores pueden elegir hablar más que solicitar cuestiones de los estudiantes, lo cual podría llevarlos a un terreno desconocido. Así, el conocimiento o la falta de conocimiento del contenido pueden afectar el modo en que los profesores critican los libros de texto, seleccionan el material para enseñar, estructuran sus cursos y conducen la instrucción. De la misma forma los profesores que comprenden el mapa más amplio de su materia, que entienden la relación de tópicos o habilidades individuales con tópicos más generales en su campo también pueden ser más efectivos en la enseñanza de sus materias.

El conocimiento del contenido descrito hasta aquí, está compuesto por el conocimiento sustantivo y el conocimiento sintáctico. Ambos componentes se detallan a continuación.

- El *Conocimiento Sustantivo* refiere tanto a la acumulación de información factual, de conceptos y de principios generales de la disciplina, como al conocimiento de los marcos teóricos, tendencias y la estructura interna de la disciplina en cuestión. Este conocimiento es importante en la medida en que determina lo que los profesores van a enseñar y desde qué perspectiva lo harán.

El conocimiento de un profesor sobre las estructuras sustantivas tiene implicancias en cómo y qué eligen enseñar.

- El *Conocimiento Sintáctico* incluye aquellos conocimientos de los profesores sobre los paradigmas de investigación asumidos como válidos por una comunidad de investigadores en un momento determinado. En otras palabras, son los cánones de evidencia que son usados por los miembros de la comunidad disciplinaria para guiar la investigación en el campo. Son los medios por los que el nuevo conocimiento es introducido y aceptado en la comunidad.

Por ejemplo, para los profesores con conocimiento sintáctico, la clase de biología no trata sólo de la memorización de clases; incluye discusiones y actividades dirigidas a desarrollar una sabiduría en los estudiantes del papel central del método científico.

Hasta aquí hemos mencionado que los autores Grossman, Wilson y Shulman (2005) mencionan que las dimensiones del conocimiento del contenido son esenciales para comprender el conocimiento profesional del profesorado. Sin embargo, agregan que ninguna discusión del conocimiento del profesor estaría completa si no fuera acompañada de una discusión sobre la creencia del profesor. En la sección final de este capítulo discutimos brevemente dos tipos de creencias de los profesores que parecen tener influencia significativa en cómo los profesores piensan acerca de la materia y de la enseñanza.

### **2.1.2.3. Conocimiento Didáctico del Contenido**

Shulman (1989.), Grossman (1990) y Marcelo (1992) dedican una atención especial a este tipo de conocimiento y plantean que los docentes no enseñan la materia a sus alumnos tal como ellos la han estudiado o tal como la conocen como especialistas en una disciplina. El profesorado, bien de forma consciente o inconsciente, adaptan, reconstruyen, reordenan y simplifican el contenido para hacerlo comprensible a los alumnos. Esta adaptación es lo que algunos autores denominan transposición didáctica (Astolfi y Develay, 1989; Chevallard, 1997).

Shulman fue el primer investigador que introdujo la denominación Conocimiento Didáctico del Contenido (“Pedagogical Content Knowledge”) para dar cuenta de un cuerpo distinto de conocimiento para la enseñanza. Este autor también plantea que lo que diferencia a un maestro experto de un novato es la posesión de este tipo de conocimiento que permite la transformación de los contenidos curriculares formales a contenidos a ser enseñados, como se mencionó anteriormente. Es por ello que este tipo de conocimiento se

reconoce como un saber base dentro de los conocimientos generales del profesorado.

Varios autores (Barnett y Hodson, 2001; Grossman, 1990; Hashweh, 2005; Marcelo, 1992) han hecho referencia a esta categoría y han acordado en identificar cinco componentes del CDC con sus respectivos subcomponentes.

- *Orientación para la enseñanza:* hace referencia a las creencias de los docentes sobre los propósitos y objetivos de la enseñanza. Las creencias, actitudes, disposiciones y sentimientos de los profesores acerca de la materia que enseñan influye en qué contenidos seleccionan y cómo lo enseñan.
- *Conocimiento sobre qué comprenden los estudiantes acerca de la materia:* implica conocer qué saben los estudiantes sobre algunos tópicos o áreas de la ciencia. Es decir, cómo sus alumnos comprenden, cuáles son sus destrezas, habilidades e intereses al estudiar un contenido en concreto.
- *Conocimiento del currículo de la materia:* refiere al conocimiento de los docentes sobre el currículo de la materia para enseñar temas particulares.
- *Conocimiento de las estrategias didácticas y de las representaciones de la enseñanza:* incluye el conocimiento de las estrategias y métodos de enseñanza y las formas más apropiadas de representación del contenido para un grupo de alumnos dado: metáforas, explicaciones, ilustraciones, ejemplos que hacen que el contenido teórico sea comprensible e interesante para los estudiantes y, a su vez, promueve un desarrollo conceptual del contenido.
- *Conocimiento de las evaluaciones de aprendizaje de las ciencias:* incluye las estrategias y métodos de evaluación apropiados para un contenido y unos estudiantes en concreto.

Park y Oliver (2008) definen el conocimiento didáctico del contenido como *la comprensión y la promulgación de la manera de ayudar a un grupo de estudiantes a entender un tema específico usando múltiples estrategias educativas, representaciones y evaluaciones mientras se trabaja dentro de las limitaciones contextuales, culturales y sociales del ambiente de aprendizaje*. De esta manera, los autores presentan un nuevo modelo de conocimiento de los profesores contextualizado en la práctica. Modifican el CDC planteado por Shulman (Conocimiento Didáctico del Contenido) incorporando un sexto componente al cual denominan “*Eficacia Docente*”. Este da cuenta de las creencias de los maestros sobre su capacidad de modificar los resultados de los estudiantes. Aunque es típicamente considerado como un componente que refiere a las creencias y no al conocimiento, Kagan (1992) define las creencias como “una forma particularmente provocadora de conocimiento personal” concluyendo que estas creencias son una forma de conocimiento.

Estos autores identifican la eficacia docente como uno de los componentes que vincula más estrechamente al maestro con su creencia de que juega un papel crítico en la definición de problemas y en determinar las estrategias de enseñanza para resolver el problema. Las preguntas de los estudiantes, su pensamiento crítico, sus respuestas verbales y no verbales y la evidencia del aprendizaje ejercen una gran influencia sobre el CDC, como así también el conocimiento de las ideas erróneas de los estudiantes. Esto implica que la capacidad del profesorado para "leer" a sus estudiantes es esencial para el desarrollo del CDC, ya que las prácticas docentes pueden ser influenciadas por las respuestas del alumnado solo cuando el docente es consciente de su importancia.

Por lo tanto, para una enseñanza eficaz se deben integrar todos los aspectos del conocimiento de los profesores en formas muy complejas. El desarrollo de un componente del CDC puede favorecer a los demás y, por lo tanto, mejorar el conocimiento en general. La falta de coherencia entre los componentes del CDC puede ser problemática en el desarrollo de un individuo y un mayor conocimiento de un solo componente puede no ser suficiente para estimular el cambio en la práctica (Park y Oliver, op. cit.). La Figura 2.2 muestra las



relaciones que establecen Park y Oliver entre los componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido y cómo estos se integran entre sí.

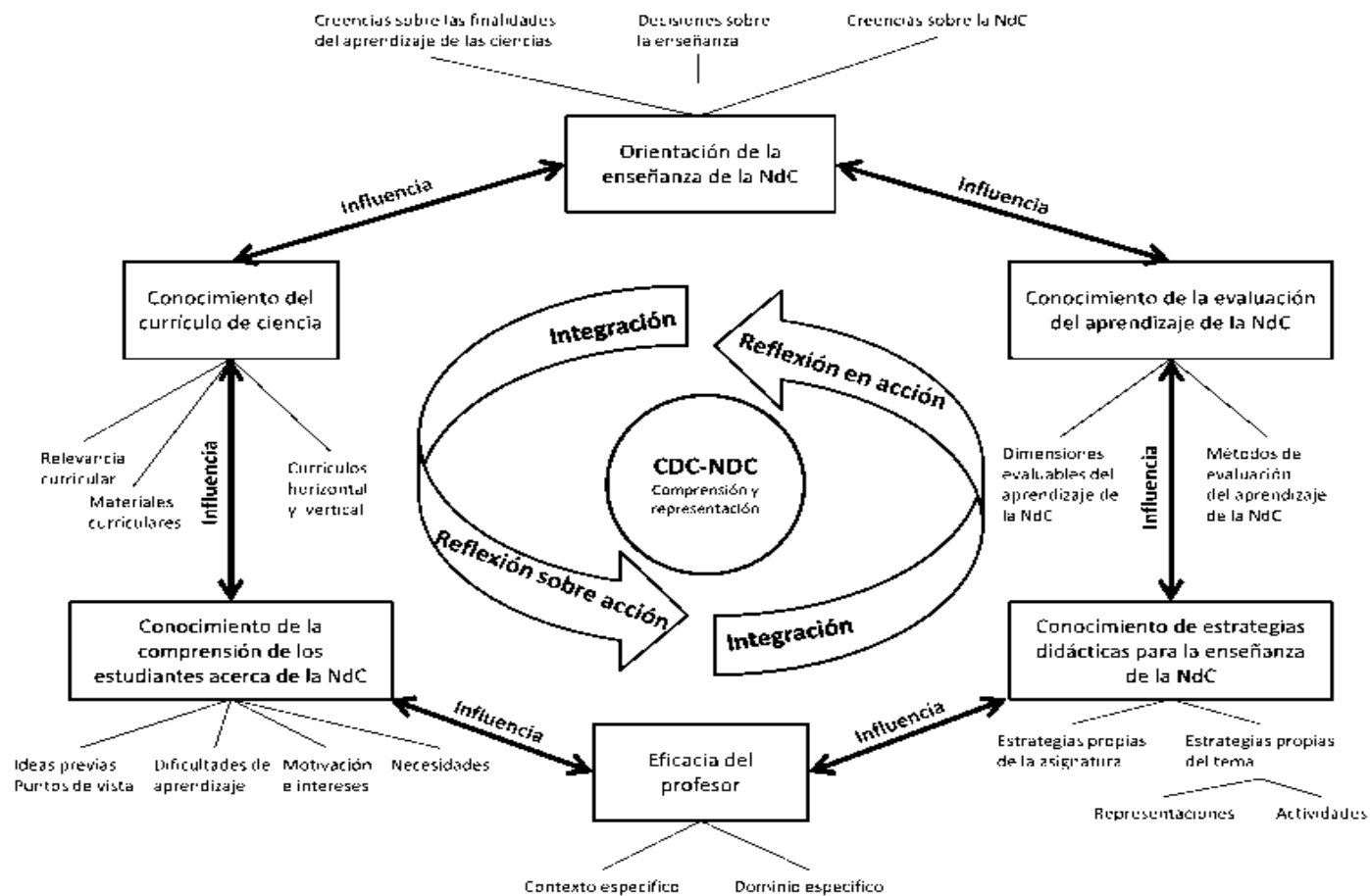


Figura 2.2 Componentes del Conocimiento Didáctico del Contenido según Park y Oliver (2008, pp. 279).

#### 2.1.2.4. Conocimiento del Contexto

Marcelo (op. cit.), además de introducir los componentes antes mencionados, reelabora la categoría denominada por Shulman (2001) “Conocimiento del Contexto” incluyendo en ella, los conocimientos que Shulman distingue como: conocimiento curricular, conocimiento de los educandos y de sus características, conocimiento de los contextos educacionales y conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educacionales, y de sus fundamentos filosóficos e históricos. De esta manera, los siete componentes generados por Shulman quedan incluidos en las planteadas por Marcelo (op. cit.) y Grossman (1990).

- *Conocimiento del Contexto (según Marcelo)*: este componente hace referencia a dónde se enseña, así como a quién. Según Leinhardt (1992), los profesores han de adaptar su conocimiento general de la materia a las condiciones particulares de la escuela y de los alumnos que allí asisten. Marcelo pone el énfasis en que los profesores deberían conocer las características socioeconómicas y culturales del barrio, las oportunidades que este ofrece y las expectativas de los alumnos con el fin de realizar un currículo centrado en el contexto. Este tipo de conocimiento también incluye el conocimiento de la escuela, de su cultura, del profesorado y de las normas de funcionamiento. Por último, los profesores han de poseer conocimiento de los alumnos, de su procedencia, de los niveles de rendimiento en cursos previos, de su implicación en la escuela.

En relación con el Conocimiento del Contexto, Barnett y Hodson (2001) introducen dos nuevos tipos de conocimientos denominados *Conocimiento Profesional* y *Conocimiento del aula y de los alumnos* como dos componentes del Conocimiento Profesional del Profesorado. Tanto estos autores como Marcelo plantean que este tipo de conocimiento se adquiere en contacto con los alumnos y las escuelas reales, por lo que será la práctica de enseñanza la oportunidad más adecuada para promoverlo.

Como resultado de su investigación, estos autores generaron una nueva categoría, el Conocimiento Pedagógico del Contexto, dándole así, un lugar destacado al saber que proviene de lo que hacen y sienten los profesores de ciencias sobre la enseñanza en el aula.

Las fuentes de dicho conocimiento son, para estos autores, tanto internas como externas:

- Las fuentes internas están representadas por la reflexión sobre las experiencias personales de enseñanza, incluyendo los sentimientos hacia las respuestas de los estudiantes, los padres y otros docentes con respecto a la acción docente.
- Las fuentes externas están definidas por los contenidos disciplinares que se enseñan de acuerdo con los currículos prescritos, las regulaciones por parte del gobierno y las políticas institucionales. Otra fuente externa es la interacción, tanto formal como informal entre profesores de diversas materias.

El Conocimiento Pedagógico del Contexto, según Barnett y Hodson (2001) incluye:

- *Conocimiento Académico y de Investigación* (según Shulman “Conocimiento de la Materia”)
- *Conocimiento Didáctico del Contenido* (ídem Shulman)
- *Conocimiento Profesional*: surge del intercambio con otros profesores sobre las medidas administrativas, los programas, los compañeros de trabajo, las tradiciones del profesorado como así también el conocimiento sobre sus estudiantes. Pone énfasis en el cambio educativo a diferentes niveles: propósitos, personas, políticas y presiones. Este conocimiento se corresponde con la práctica e involucra documentos curriculares, informes sobre la administración y los procesos institucionales, entre otros.

- *Conocimiento del aula y de los alumnos*: es circunstancial y particular, está en continuo crecimiento, revisión y reconstrucción. Está enraizado en la experiencia del día a día de las situaciones educativas particulares.

### **2.1.3. Metaconocimiento como uno de los componentes del Conocimiento Profesional del Profesorado**

En la sección 2.1.1 se expusieron los siete conocimientos base para la enseñanza que planteó Shulman y que forman parte del Conocimiento Profesional del Profesorado. Uno de esos conocimientos involucra *los objetivos, las finalidades y los valores educativos y sus fundamentos teóricos e históricos*. Varios autores han hecho referencia a este tipo de conocimiento, pero es Bromme (1988) el que le otorga un lugar especial y lo amplía incluyendo el conocimiento respecto de la escuela y de la asignatura. Además plantea que lo que posibilita una coherencia entre los diversos conocimientos que posee el/la profesor/a y permite el mantenimiento de diferentes tipos de informaciones es el conocimiento sobre la naturaleza de dichos conocimientos, lo que se denomina metaconocimientos. Por lo tanto, para Bromme, esta categoría incluye/define el marco de orientación en el que se valoran los conocimientos y su relación con la propia profesión. La noción de metaconocimientos planteada por Bromme se compara con la concepción de metacognición planteada por Flavell en 1979. Esto será ampliado más adelante, en la sección 2.2.1.2., cuando se plantee la relación entre las creencias y la metacognición.

Así, el conocimiento profesional puede ser descrito a través de tres componentes: conocimiento de la asignatura, conocimiento de la pedagogía y conocimiento sobre la didáctica de la asignatura. A su vez, dentro del Conocimiento de la asignatura (siguiendo una propuesta de Shulman, 2001) reconoce otros independientes y destaca el Conocimiento sobre lo que los alumnos aprenden. Plantea que el profesor debe tener conocimiento de lo que los alumnos han entendido y retenido, por lo cual se le debe prestar atención a

los errores de los alumnos, a sus dificultades de comprensión, a cómo aprenden y a los obstáculos que tienen para el aprendizaje.

#### **2.1.4. Conocimiento profesional como yuxtaposición de saberes epistemológicamente diferentes**

Si bien las categorías de conocimientos planteadas dentro de este apartado se entrecruzan con las propuestas por Shulman para el CPP, Porlán et al. (1997) las relaciona y las denomina de manera diferente. Este último autor plantea que el CPP suele ser el resultado de yuxtaponer cuatro tipos de saberes, generados en momentos y contextos no siempre coincidentes, que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales. Estos cuatro componentes se pueden clasificar atendiendo a dos dimensiones que explican la dificultad de construir un saber coherente con las demandas de la actividad profesional: la dimensión epistemológica, que se organiza en torno de la dicotomía racional-experiencial y la dimensión psicológica, que se organiza, a su vez, en torno a la dicotomía explícito-tácito (Figura 2.3).

	<b>Nivel explícito</b>	<b>Nivel tácito</b>
<b>Nivel racional</b>	Saber académico	Teorías Implícitas
<b>Nivel experiencial</b>	Creencias y principios de actuación	Rutinas y guiones de acción

*Figura 2.3 Dimensiones y Componentes del Conocimiento Profesional (Tomado de Porlán et al., 1997, p. 158).*

Los saberes académicos son el conjunto de concepciones disciplinares y metadisciplinares que tienen los profesores, ya sean relativos a las disciplinas que habitualmente sirven de referencia para los contenidos

escolares tradicionales (saberes relacionados con el contenido), a las llamadas ciencias de la educación (saberes psicológicos, pedagógicos y didácticos) o a aquellos otros que tienen por objeto de estudio los problemas relativos a los diversos tipos de conocimientos y a sus relaciones con la realidad (saberes epistemológicos).

Las creencias y principios de actuación forman parte de los saberes basados en la experiencia, y se refieren al conjunto de ideas conscientes que los profesores desarrollan durante el ejercicio de la profesión acerca de diferentes aspectos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (el aprendizaje de los alumnos, la metodología, la naturaleza de los contenidos, el papel de la programación y la evaluación, los fines y objetivos deseables, etc.).

Las rutinas y guiones de acción refieren al conjunto de esquemas tácitos que predicen el curso inmediato de los acontecimientos en el aula y la manera estándar de abordarlos. Pertenecen a una categoría de significados que nos ayudan a resolver una parte importante de nuestra actividad cotidiana, especialmente aquella que se repite con cierta frecuencia (conducir un coche, el aseo personal, las rutas de desplazamiento, etc.). Constituyen el saber más próximo a la conducta y son muy resistentes al cambio.

Las teorías implícitas (Rodrigo et al., 1994), que se refieren más a un no-saber que a un saber, en el sentido de que son teorías que pueden explicar los porqués de las creencias y de las acciones de los profesores atendiendo a categorías externas, mientras que, con frecuencia, los propios profesores no suelen saber de la existencia de estas posibles relaciones entre sus ideas e intervenciones y determinadas formalizaciones conceptuales (Moreno, 2005).

### **2.1.5. Análisis final sobre el marco del Conocimiento Profesional del Profesorado**

En una revisión realizada por Marcelo (1992) se halla una importante producción de diversos autores sobre el conocimiento profesional del profesorado. Elbaz (1983) incluye cinco categorías del conocimiento práctico: conocimiento de sí mismo, del contexto, del contenido, del currículo y de la enseñanza. Por su parte, Leinhardt y Smith (1985) categorizan el conocimiento del profesor en: conocimiento del contenido y conocimiento de la estructura de la lección.

En líneas generales, los autores mencionados se refieren a conocimientos similares aunque propongan diversas categorías o elementos para identificar el Conocimiento Profesional del Profesorado.

Clark y Peterson (1990) prestan especial interés a la reflexión que realizan los docentes antes, durante y luego de la planificación y también a las creencias y teorías que estos ponen en juego durante sus clases.

Shulman, Bromme, Cuenca y Marcelo (entre otros autores) distinguen varios elementos que pueden resumirse en:

- El conocimiento de los contenidos, del objeto o materia de enseñanza (contenido disciplinar).
- El conocimiento pedagógico.
- El conocimiento necesario para enseñar un saber en particular, llamado Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC).
- El conocimiento del contexto.

Tanto Bromme (1988) como Shulman (1987, 2001) plantean una transformación de los conocimientos, sin embargo, ambos autores la utilizan en diferente sentido. Para Bromme lo que debe ser transformado son aquellos conocimientos teóricos que requieren una transformación heurística y una integración para poder devenir en conocimientos prácticos. En cambio, para



Shulman lo que debe ser transformado son aquellos contenidos provenientes del currículo formal para que puedan ser enseñados. Como menciona Marcelo (1992), lo original del modelo propuesto por Shulman reside en destacar la importancia de la fase de Transformación del contenido incluido en las propuestas curriculares y libros de textos en conocimiento enseñable.

Sin embargo, el aporte más sustancial propuesto por Shulman en cuanto al Conocimiento Didáctico del Contenido es que plantea que es probable que la enseñanza varíe considerablemente dependiendo de la asignatura que se enseñe. Por lo tanto la investigación sobre la enseñanza, en vez de tratar de identificar destrezas genéricas, debería buscar las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje en disciplinas específicas (Elmore, 1992).

Además de determinar los componentes del conocimiento del profesor, Shulman (2001) también describe las cuatro fuentes principales de adquisición, por parte de los docentes, de este conocimiento para la enseñanza, las cuales se mencionan a continuación:

- Formación académica en la disciplina a enseñar. La primera fuente es el conocimiento de los contenidos los cuales incluyen el saber, la comprensión, las habilidades y las disposiciones que deben adquirir los escolares. Este conocimiento se apoya en dos bases: la bibliografía y los estudios acumulados en cada una de las disciplinas y el saber académico histórico y filosófico sobre la naturaleza del conocimiento en esas áreas de estudio.
- Los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado. Para promover los objetivos de la escolarización organizada se crean materiales y estructuras para la enseñanza y el aprendizaje. Algunos ejemplos son los currículos, los libros de texto, la organización escolar y el financiamiento de los colegios, y la estructura de la profesión docente.
- Los estudios académicos sobre educación. Por ejemplo, la investigación sobre la escolarización, sobre las organizaciones

sociales, sobre el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de los seres humanos y sobre los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los maestros. Shulman plantea que existe una vasta bibliografía sobre estas temáticas y que en estas obras se incluyen las conclusiones y los métodos de investigación empírica en las áreas de docencia, aprendizaje y desarrollo humano, como también los fundamentos normativos, filosóficos y éticos de la educación.

- La sabiduría adquirida con la práctica: se reconoce a la práctica misma como una fuente de sabiduría, las máximas que guían la práctica de los maestros competentes. Lo que actualmente se conoce como el conocimiento práctico.

Cuenca (2002), al igual que Shulman, describe las fuentes del conocimiento profesional, utilizando el término Origen del Conocimiento Profesional del Profesorado. Dicho origen se sintetiza a partir de tres elementos: la teoría que ha aprehendido el docente durante su formación tanto universitaria como preuniversitaria, la práctica que ha desarrollado profesional y pre-profesionalmente y su ideología, que articula y relaciona personalmente los anteriores aspectos.

Para el análisis plantea cuatro factores de incidencia en función de los conocimientos científicos a los que ha tenido acceso (saberes académicos), la experiencia como alumno (discente) y como profesor (docente) y la visión del mundo (cosmovisión).

Al igual que Shulman, Tardif (2004) le da un lugar particular a la fuente del conocimiento proveniente de la experiencia del propio profesor/a. Experiencia como docente y como la de estudiante de primaria y secundaria.

Al respecto, Valbuena (2007) indica que “el conocimiento profesional de los profesores no solamente tiene como fuentes la académica, sino que además cuenta con la propia del saber personal que obedece a las concepciones que tienen los docentes acerca de cada uno de los componentes del conocimiento

profesional, concepciones que están relacionadas con las experiencias y los intereses de cada quien”.

## **2.2. Las creencias como componentes del Conocimiento Profesional del Profesorado**

Hasta aquí hemos mencionado y discutido las dimensiones del Conocimiento Profesional del Profesorado. Pero, según Grossman et al. (2005), ninguna discusión del conocimiento del profesor estaría completa si no fuera acompañada de una discusión sobre la creencia del profesor, porque es difícil a veces diferenciar entre las dos. En la sección final de este capítulo plantearemos cómo las creencias se insertan dentro de esta línea de investigación y cuál es la diferencia que se establece entre concepciones y creencias.

Dentro del marco del *conocimiento profesional del profesorado* se ha definido un cierto tipo de conocimiento proposicional que mantienen los y las docentes como un conjunto de teorías y creencias implícitas y explícitas que mediatizan sus prácticas. Estas creencias no obedecen exclusivamente a un tipo de conocimiento profesional aprendido por el profesor durante sus años de formación, por el contrario, obedecen a un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio que involucra principios construidos y/o interiorizados por el profesor durante su historia personal y profesional. Así, los diferentes roles que el profesor en formación (o en ejercicio) ha desempeñado en contextos educativos, como estudiante, amigo, hijo, padre de familia, líder, subordinado, entre otros, posibilitan una construcción cultural que actúa en el momento de la enseñanza como un conjunto de teorías y creencias (Perafán Echeverri, 2005).

De esta manera, cuando se analizan las razones que llevan a un docente a realizar cambios en sus prácticas escolares y en sus planteamientos pedagógicos, los cuales forman parte del CPP, se observa que sus creencias y las circunstancias que concurren en su propia acción, tanto personales, como

profesionales, organizativas, administrativas y curriculares, distancian lo que se quiere hacer de lo que realmente se hace (Oliver Vera, 2009).

Este es un aporte sustancial a la línea de investigación planteada, porque si bien se toman en consideración las creencias de los profesores, en los conocimientos base planteados por Shulman estas aparecen mencionadas muy brevemente dentro del Conocimiento Didáctico del Contenido.

Otros autores y autoras como Park y Oliver (2008), Clark y Peterson (1990) y Marcelo (2005) destacan la importancia de las creencias dentro del marco del CPP. Los primeros plantean que las creencias de los profesores acerca de la materia que enseñan forman parte del componente de "orientaciones para la enseñanza", perteneciente al CDC. A su vez, las creencias de los docentes sobre su propia "eficacia" durante la práctica son consideradas un hecho relevante de su investigación y las postulan como un subcomponente esencial del Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC). Para Clark y Peterson las creencias son una categoría de conocimiento base para la enseñanza formando parte del Conocimiento Profesional del Profesorado. Es decir, son un componente directo del CPP y no un subcomponente. En cambio, Marcelo las ubica dentro del Conocimiento Pedagógico General y las relaciona con la enseñanza, el aprendizaje y los alumnos, así como con los principios generales de enseñanza, tiempo de aprendizaje académico, tiempo de espera, enseñanza en pequeños grupos y gestión de clase.

Como señala Marcelo (2009), las creencias muchas veces están vinculadas a emociones, poseen funciones afectivas y valorativas, actuando como filtros de información que influyen la forma en cómo se usa, guarda y recupera el conocimiento. Por lo tanto, si se quiere facilitar el desarrollo profesional de los docentes se debe comprender el proceso mediante el cual los profesores crecen profesionalmente y también cuáles son las condiciones que ayudan y promueven este crecimiento. En este sentido, Oliver Vera (2009) menciona que es preciso considerar con gran profundidad las creencias que subyacen a los conocimientos, a los juicios que se hacen y a las acciones que se emprenden para comprender su significado como elementos implícitos que influyen en lo que se hace, se piensa, se sabe o se va a saber.

Buehl y Beck (2015), en un artículo en el cual realizan una revisión bibliográfica de investigaciones sobre las creencias, mencionan que en los estudios de corte cuantitativo no había una fuerte relación entre las creencias de los docentes y su práctica y lo atribuyen a la forma en la cual se recolectaron los datos. Sin embargo, en las investigaciones de corte cualitativo si encontraron una fuerte relación entre las creencias de los docentes y su práctica, debido a la obtención de datos por fuentes múltiples como entrevistas, encuestas, observaciones de clase, entre otros).

En general hay un relación compleja entre creencias y práctica de los docentes. Pero la fuerza de la relación entre ellas puede variar entre los individuos y los contextos, así como el tipo de creencias (y el sistema en el cual están inmersas) y práctica que se está evaluando (Pajares, 1992; Buehl y Beck, 2015).

En este sentido, Camilloni (2007) menciona que las creencias o concepciones que poseen los y las docentes sobre determinados contenidos tienen una fuerte influencia en la enseñanza. De allí que se vuelve imprescindible ocuparse de dichas concepciones, ya que los alumnos pueden ser víctimas de ideas erróneas y prácticas inadecuadas.

Así, la enseñanza no puede ser aislada de la intencionalidad del profesor y, en general, de la cultura que lo constituye. Varios estudios referidos al tema coinciden en que la acción de los profesores es una "estructura" con sentido "propio", el cual refiere a las creencias e intencionalidades constitutivas del sujeto que se encuentra inmerso en la acción que produce. A su vez, se reconoce la existencia de un saber o sentido tácito en el tejido de la acción del docente. Ese saber parte del contenido del conocimiento del profesor y no se expresa a través de conductas fácilmente observables (Perefán Echeverri, 2005).

### **2.2.1. Creencias, Conocimientos y Concepciones**

En el marco del CPP varios autores han hecho referencia o definido los términos creencias, conocimientos y concepciones. Algunos plantean que existen diferencias relevantes entre estos términos y otros mencionan que su uso es indistinto.

Según Llinares (1996), las dificultades en separar conocimiento y creencias en las investigaciones cognitivas sobre el conocimiento del profesor han conllevado el uso de términos como concepciones o el uso del término conocimiento englobando todo un rango de cogniciones del profesor entre las cuales se incluyen las creencias y el conocimiento desde la experiencia. Por su parte, Pajares (1992) plantea que la dificultad en el estudio de las creencias de los profesores ha sido causada por problemas de definición, conceptualizaciones pobres y por las diferentes interpretaciones y estructuras de dichas creencias.

#### **2.2.1.1. Creencias**

Varios autores y autoras como Marcelo (1987), Pajares (op. cit.), Shulman (1987) y Moreno (2005), plantean que los términos creencias y conocimiento refieren a conceptos diferentes. Por otra parte, otros investigadores como Ernest (1989) asumen que los significados de dichos términos son comunes al campo de investigación y no proporcionan una definición explícita.

Marcelo plantea que las creencias, al igual que los constructos personales, son estructuras mentales que los profesores generan para explicar de forma personal su realidad educativa. Además, las define como estáticas, vinculadas a emociones, organizadas en sistemas y sin ningún apoyo en las evidencias. En la misma línea Buehl y Beck (2015) mencionan que algunas creencias son explícitas, mientras que otras se encuentran implícitas pero ambas se encuentran dentro de un sistema complejo, interconectado y multidimensional.

Para Marcelo las creencias tienen dos funciones en el proceso de aprender a enseñar. En primer lugar, influyen en cómo los profesores aprenden y, en segundo lugar, influyen en los procesos de cambio de los mismos. Por el contrario, el conocimiento muchas veces se describe basado en evidencias, es dinámico, sin influencias emocionales, internamente estructurado y que se desarrolla con la edad y la experiencia. Se entiende como conocimiento las proposiciones o premisas que las personas tienen sobre aquello que consideran verdadero.

Las creencias, según Marcelo, están basadas en, al menos, tres categorías de experiencias:

- *Experiencias personales*: incluyen aspectos de la vida que conforman una determinada visión del mundo, creencias en relación a sí mismo y sobre los otros, ideas sobre la relación entre escuela y sociedad, también como familia y cultura. Un origen socioeconómico, étnico, de género o religión pueden afectar las creencias sobre cómo se aprende y se enseña.
- *Experiencia basada en el conocimiento formal*: involucra el conocimiento formal, entendido como aquel que es dado por el trabajo en la escuela, es decir, las creencias sobre las materias que se enseñan y cómo se deben enseñar.
- *Experiencia escolar y de la sala de aula*: incluye todas las experiencias, vividas en cuanto estudiante, que contribuyen para formar una idea sobre lo que es enseñar y cuál es el trabajo del profesor.

En el mismo sentido que Marcelo, Shulman (2001) sostiene que las creencias son más discutibles que el conocimiento y están más abiertas al debate. Señala dos tipos de creencias del profesor, dependiendo de si están referidas a la asignatura como disciplina científica o a la asignatura como objeto de enseñanza y aprendizaje. Las primeras influyen en el contenido que se enseña y la forma de enseñarlo. Las segundas incluirían la orientación que el profesor da a la materia que enseña, esto es, las concepciones del profesor sobre lo

que es importante conocer y cómo se llega a ello. Estas categorías de creencias pueden incluirse en lo que Marcelo denomina *Experiencia basada en el conocimiento formal*.

Pajares realiza una distinción diferente a la planteada por Marcelo en cuanto a los componentes de las creencias, ya que las divide en: cognitivas (conocimiento), afectivas (emoción) y conductuales (acción). Asimismo, reconoce que la forma de inferir las creencias es a través de la palabra de lo que las personas dicen que hacen y sobre lo que pretenden hacer.

Por su parte, Ernest (op. cit.) relaciona las creencias con el conocimiento y las actitudes considerándolos inseparables. Además, construye un modelo de conocimiento, creencias y actitudes de los profesores que le permite describir su estructura de pensamiento. El conocimiento y las creencias sobre la asignatura, su enseñanza y su aprendizaje forman parte de los contenidos mentales o esquemas del profesor y deben ser tomados en cuenta para la realización de cambios en la formación docente y en sus currículos.

Moreno (2005) plantea una síntesis de las definiciones de creencias y destaca varios elementos comunes que parecen estar presentes en la mayoría de estas definiciones: la creencia se atribuye a una actitud y a un contenido; la creencia como conocimiento subjetivo, poco elaborado; la creencia independiente de cualquier tipo de aprobación o aceptación social; la creencia íntimamente ligada a lo afectivo, emocional y no explícito; la creencia ligada a la no-certeza; la creencia como un conocimiento que no se formula en términos de modelos compartidos y que no ha sido contrastado.

En un trabajo anterior, Moreno y Azcárate (2003), acordando con la definición de Pajares (1992), definen las creencias como conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.



Las concepciones son definidas como una síntesis de las definiciones dadas por Ponte (1994), Thompson (1992) y Llinares (1991). Las mismas son organizadores implícitos de los conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que incluyen creencias, significados, conceptos, proposiciones, reglas, imágenes mentales, preferencias, etc., que influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento que se realizan. Para Moreno y Azcárate (2003), el carácter subjetivo es menor en cuanto se apoyan sobre un sustrato filosófico.

Para estas autoras, a diferencia de otros autores, las creencias están fundamentadas en lo empírico o intuitivo, mientras que las concepciones son producto del razonamiento y entendimiento de un determinado concepto.

Asimismo, dentro de las creencias, han especificado tres tipos:

Creencias institucionales: hacen referencia a aquellas que son aceptadas de forma general por la institución y alimentadas en su seno.

Creencias sobre la enseñanza: incluyen aquello que el profesor considera acerca de qué significa *enseñar* y cómo *enseñar*, tomando en cuenta el papel del profesor, la metodología de enseñanza y los recursos empleados.

Creencias sobre el aprendizaje: se relacionan con las ideas que tiene el profesor sobre los estudiantes, cómo aprenden, sus posibilidades y capacidades de razonar e investigar, la capacidad creativa de los estudiantes, la autonomía e independencia para descubrir nuevos conceptos, etc.

La mayoría de las investigaciones sobre el Conocimiento Profesional del Profesorado toman en cuenta las creencias y concepciones de los profesores sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje o sobre la asignatura a enseñar. Todos los autores y autoras que se han revisado en este trabajo plantean también esta perspectiva sobre las creencias.

Al respecto, cabe señalar que las investigaciones sobre los sistemas de creencias han tenido gran relevancia en el estudio de las prácticas docentes en los últimos años, porque aportan explicaciones sobre o por qué muchas acciones del desarrollo profesional no tienen un impacto real en el cambio de prácticas de enseñanza y, menos aún, en el aprendizaje de los estudiantes. El cambio de creencias es un proceso lento, que se debe apoyar en la percepción de que los aspectos importantes de la enseñanza no serán modificados con la introducción de nuevas metodologías o procedimientos didácticos (Marcelo, 2009).

Sin embargo, como se mencionó anteriormente, aún reconociendo la importancia de estas investigaciones, pocas han contribuido al estudio sobre las creencias o concepciones que posee el profesorado, no ya de la materia que enseña, sino de aquellas creencias personales que transmite al alumnado de manera implícita y que inciden fuertemente sobre la construcción de las subjetividades de sus alumnos.

El marco del CPP resulta de gran relevancia para investigar las acciones que realiza el profesorado dentro del aula, es decir, las acciones de la práctica docente que son mediadas por sus propias creencias. Sin embargo, para este trabajo, se debió incluir un tipo de creencias que no ha sido contemplado ya que no son creencias sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje o sobre el contenido a enseñar, como la mayoría de las investigaciones, según Levin (2015). En este sentido, Diana Hugo (2008) en su tesis doctoral, plantea que tanto el estudio de las creencias como el de la competencia emocional (en las que se basa su tesis), entre otros, es un área aún inexplorada dentro del Conocimiento Profesional del Profesorado.

En este trabajo de investigación se asume la definición de creencias planteada por Moreno y Azcárate (2003): *“las creencias como conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de*

*conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo.”*

Además, el tipo de creencias que se plantean aquí son transversales a todos los temas ya que son las creencias que poseen los docentes sobre la sexualidad en general, sobre la propia y la de los otros. Por lo tanto, no son aquellas relacionadas directamente con la educación o la profesión, sino que van más allá de su enseñanza. El profesorado puede no tener como objetivo de enseñanza la sexualidad o la educación sexual, sin embargo, en todo momento dentro del aula, y fuera de ella también, estas creencias pueden manifestarse de manera implícita.

#### **2.2.1.2. Creencias y Metacognición en los docentes**

Según Zohar y Dori (2012) el término conocimiento metacognitivo fue introducido originalmente por Flavell (1979), quien lo definió como “tomar conocimiento del propio conocimiento”. En este sentido, Neus Sanmartí (2002) agrega que los trabajos de Flavell sirvieron para sostener que el ser humano es capaz de someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para conocer, aprender y resolver problemas, es decir, puede tener conocimiento sobre sus propios procesos cognitivos y, además, controlar y regular el uso de estos procesos.

Dunlosky, Hacker y Graesser (2009) mencionan que los componentes de la metacognición son: (a) los conocimientos y las creencias sobre los procesos cognitivos en general, (b) los conocimientos sobre los propios procesos cognitivos, y finalmente, (c) la capacidad de regular dichos procesos. Aplicado a los estudiantes, la metacognición se describe a menudo en términos de aprendizaje de nuevos contenidos o conceptos o de adquirir y redefinir el uso de estrategias de aprendizaje.

Algunos autores (Kuhn, 2000; Sinatra et al., 2008; Veenman, 2012; Vosniadou, 2013) han propuesto que la metacognición se desarrolla en edades muy tempranas. Por ejemplo, la comprensión de niños y niñas de sus propios

estados mentales y de los demás sigue una trayectoria de desarrollo claro: entre los 3 y 5 años de edad entienden que las creencias de los demás pueden no ser compatibles con las suyas. Además, pueden mostrar formas elementales de planeamiento y autocorrección en situaciones de juego. Para mediados o finales de la escuela primaria, logran razonar sobre los estados mentales complejos, como las intenciones y deseos, con relativa facilidad.

En este sentido, Ritchhart et al. (2014) sostienen que si los/as docentes se detuvieran a discutir los tipos de pensamiento que se ponen en juego durante las actividades, se podría lograr que los y las estudiantes se volvieran más conscientes de su propio pensamiento y de las estrategias y procesos que utilizan para pensar. Sin este conocimiento es probable que sean menos efectivos, menos independientes, menos comprometidos y menos metacognitivos como aprendices. Este autor también menciona que las actividades metacognitivas se aprovechan cuando, por ejemplo, se explicitan a alumnos y alumnas cuáles son los objetivos de la tarea a realizar, cuál será el punto de partida y cuál el destino al que se quiere arribar, cuál es el beneficio de pensar sobre el propio pensamiento. De esta manera se le otorga otro estatus o valor al trabajo del aula y se toma conciencia metacognitiva de las capacidades y del conocimiento que se deben manejar, con vistas a afrontar la situación de aprendizaje que se plantee.

Las actividades típicamente metacognitivas pueden dividirse entre aquellas que se realizan durante la tarea, antes y después de la misma. Antes incluyen leer y analizar la tarea, activar el conocimiento previo, armar un esquema, establecer qué pide la consigna y para qué, definir objetivos, evaluar las estrategias de regulación y conocimiento metacognitivo previo a la instrucción, planificar el trayecto, predecir posibles respuestas. Durante la tarea: cambiar el plan, guiarse con el plan, monitorear y chequear, tomar nota, manejar el tiempo, uso de *checklist* de habilidades metacognitivas que se van poniendo en juego. Después de la tarea: evaluar la *performance* a partir de los objetivos propuestos, interpretar el resultado, discutir y reflexionar sobre el proceso de aprendizaje para promover un entendimiento explícito de la metacognición, entre otros (Schraw et al., 2012; Veenman, 2012).

Además de explicitar los objetivos de aprendizaje en cada intervención educativa, también es importante consensuar los criterios de evaluación que se van a emplear en la determinación del grado de consecución de dichos objetivos. Si esto no ocurre, es muy difícil para los y las estudiantes poder planificar la tarea. Su conocimiento, asimismo, les permitirá valorar la evolución de su propio aprendizaje: planificar las acciones y operaciones para alcanzar los objetivos; evaluar el control y el resultado de las acciones propias y gestionar los errores (García Carmona, 2012).

Si bien existe una vasta bibliografía sobre cómo desarrollar las destrezas metacognitivas de los estudiantes, Duffy et al. (2009) mencionan que la investigación sobre cómo desarrollar la capacidad metacognitiva en lo/as docentes es escasa. Y agregan que se sabe que esta capacidad no se adquiere fácilmente. Para que esto ocurra, los/as profesores/as necesitan reflexionar para tomar decisiones conscientes y deliberadas tanto en la planificación como a la hora de trabajar con los/as estudiantes.

Sumado a esto, Zohar (2006) plantea que la metacognición de los/as profesores/as es mucho más compleja dado que tienen la tarea adicional de fomentar el aprendizaje de contenidos (por parte de los/as alumnos), identificar estrategias adecuadas para la enseñanza de dichos contenidos, entre otros.

Levin (2015) argumenta que si los formadores de formadores pueden ayudar a los maestros principiantes y experimentados a tomar conciencia de cómo sus creencias influyen en su práctica, y también ayudar a desarrollar la reflexión metacognitiva sobre sus creencias y prácticas en la acción, entonces tal vez este proceso ayudará a que continúen desarrollándose como profesores a través de sus carreras (Levin, 2015). Como se mencionó en la sección anterior, en general, las creencias son implícitas y pueden manifestarse en todo momento. Por lo tanto, si se pretende que las personas, en este caso los/as docentes, sean conscientes de sus propias creencias, el primer paso sería hacerlas explícitas. En este sentido, Fives y Buehl (2012) mencionan que los/as docentes pueden llegar a modificar sus creencias al lograr hacerlas explícitas y trabajar sobre ellas de forma específica mediante análisis de sus propias prácticas, análisis de casos, entre otros.

Actualmente, como menciona Levin (2015), la investigación sobre cómo pueden modificarse las creencias a partir del desarrollo de una reflexión metacognitiva de los docentes es de gran interés, como sería determinar si ciertas creencias son más variables que otras. En este sentido, sostiene que las creencias que tienen su fuente en el seno de la familia de un/a profesor/a o forman parte de la cultura en la cual se está inmerso/a, son muy difíciles de cambiar, o tal vez imposible.

Como se mencionó en la sección anterior, en este trabajo de investigación, se trabajará sobre las creencias de los/as docentes sobre sexualidad y género a través de una reflexión metacognitiva con el objetivo de que estos/as puedan explicitarlas y luego vigilarlas en su propia práctica escolar (Este tema se retomará en el capítulo V de Resultados).



<b>Capítulo III: Educación Sexual Integral</b>	<b>54</b>
<b>3. Educación Sexual Integral</b>	<b>55</b>
<b>3.1. Sexualidad, Sexo y Género</b>	<b>56</b>
<b>3.1.1. Sexualidad</b>	<b>57</b>
<b>3.1.2. Sexo</b>	<b>61</b>
<b>3.1.3. Género</b>	<b>64</b>
<b>3.1.3.1. Estereotipos de Género</b>	<b>67</b>
<b>3.2. Educación Sexual Integral</b>	<b>71</b>
<b>3.2.1. Historia de la educación sexual</b>	<b>71</b>
<b>3.2.2. Concepciones educativas sobre la enseñanza de la educación sexual</b>	<b>79</b>
<b>3.2.3. El problema de la formación docente frente a las demandas de una educación sexual integral</b>	<b>82</b>
<b>3.3. Currículo oculto</b>	<b>85</b>
<b>3.3.1. Currículo oculto de género</b>	<b>87</b>



### **3. Educación Sexual Integral**

A partir de la sanción, en 2006, de la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral se volvió obligatoria en Argentina la enseñanza de contenidos relacionados con la sexualidad, ya que en ella se establece “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”. Es decir, desde los niños de cinco años hasta los adultos de carreras terciarias deben recibir instrucción sobre contenidos relacionados con la sexualidad en todos sus aspectos.

La Ley también tiene la finalidad de que se implementen en las escuelas las disposiciones específicas de distintas normativas, como las demandas de la Ley 25.673 de creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable y de la Ley 23.849 de Ratificación de la Convención de los Derechos del Niño. Además, la Ley Nacional 26.150, deberá cumplir con las normativas 23.179 de Ratificación de la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer y la 26.061 de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, así como con las leyes generales de educación de la Nación.

Entre otros objetivos, en la Ley N° 26.150 se plantea asegurar la transmisión de conocimientos pertinentes sobre la sexualidad, procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres y prevenir los problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular. El programa creado a partir de la Ley de Educación Sexual Integral para llevar a cabo los objetivos antes mencionados está destinado a los establecimientos de todos los ciclos de la educación formal, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria, tanto de gestión estatal como privada.

La ley prescribe un plazo de 180 días para comenzar a aplicar el programa especial para que, en un máximo de cuatro años, en las escuelas se cree una

materia específica que nucleee distintos aspectos de la vida sexual humana. En cumplimiento con la Ley de Educación Sexual Integral, en el año 2008 se acordaron los Lineamientos Curriculares Nacionales que señalan qué contenidos se deben enseñar y la forma (integral) en que deben ser enseñados. También, desde el Programa de Educación Sexual Integral perteneciente al Ministerio de Educación de la Nación, se editaron diversos materiales como los cuadernillos de Educación Sexual Integral para el Nivel Primario, Inicial y Secundario, las láminas de sensibilización y la revista “Para hablar en familia”.

Este último material es solidario con la idea de que si bien la educación sexual en el colegio es necesaria, no es la única forma, ni suficiente, para cambiar el comportamiento sexual de los adolescentes. Según Coleman y Hendry (1999) la familia proporciona un entorno en el que los jóvenes a menudo determinan sus valores sexuales, consciente o inconscientemente. Sin embargo varios autores (Currie et al., 2008; Macdowall et al., 2006; Yu, 2010) plantean que la educación sexual transmitida desde la familia no es tan significativa como aquella que se da desde las escuelas o en el grupo de pares pero tiene un impacto positivo en la comunicación entre padres e hijos/as, especialmente en lo relativo a los valores sexuales en consonancia con las creencias culturales y religiosas.

### **3.1. Sexualidad, Sexo y Género**

Los términos Sexualidad, Sexo y Género no poseen definiciones unánimes actuales; tampoco las han tenido a lo largo de la historia humana, ya que dependen de la manera en que estos conceptos se han expresado en las distintas épocas y, a su vez, en cada época, coexistieron diferentes corrientes ideológicas. Por lo tanto, para llegar a una definición de los mencionados términos que sea solidaria con lo planteado en Ley de Educación Sexual

Integral se hará un breve recorrido de cada uno con el objetivo de llegar a una definición actualizada.

### 3.1.1. Sexualidad

Como se mencionó anteriormente han existido en la historia de la sexualidad un sinnúmero de significados para este término, dependiendo del contexto histórico y de la perspectiva (psicológica, biológica, antropológica, sexológica, etc.) desde la que se aborda el tema. Según Michel Foucault (1998), en la época victoriana el Estado comienza a hablar de sexualidad con la voluntad de controlarla y, de esta forma, controlar al pueblo.

En este mismo sentido, Aller Atucha (1995) realiza una pequeña historización de las concepciones de la sexualidad centrado en el análisis de grupos de civilizaciones a los cuales nuestra cultura actual está vinculada. Toma también en cuenta los patrones culturales que ejercieron predominante influencia en la concepción de la sexualidad del mundo occidental.

El autor destaca al menos cuatro etapas correspondientes a las diversas concepciones culturales relacionadas con el término sexualidad a lo largo de la historia. Las 3 primeras etapas parecieran estar muy ligadas a la concepción en sí que se tenía de las relaciones sexuales, en cambio la última ya toma una concepción más actual de la sexualidad.

- La primera es característica de las civilizaciones agrarias del mundo antiguo, sobre todo del Medio Oriente, donde se evidencia la concepción del sexo (relaciones sexuales) como elemento divino, o sea, la *divinización del sexo*.
- La segunda se inicia en la constitución de las civilizaciones urbanas, entre las que se destacan las ciudades-estado del mundo clásico. Durante este período el sexo pierde gradualmente su carácter mítico y pasa a ser considerado como un instinto de la naturaleza. Se puede hablar de una *naturalización del sexo*.

- La tercera coincide con la historia de la civilización cristiana, cuyos límites se sitúan entre la caída del Imperio Romano en el siglo IV y la Segunda Guerra Mundial. Esa época se caracteriza por el predominio de valores espirituales y morales. El autor la denomina *represión del sexo*.
- La cuarta tiene sus comienzos a fines de los años 1960 cuando se sucede una verdadera "revolución sexual" producto de movimientos que se venían gestando en Europa hacia varios siglos. En esos años se da el *movimiento hippie* en Estados Unidos de Norte América; una fuerte influencia en esta "revolución" sobre todo en relación con las ideas respecto del concepto de familia y del matrimonio como institución natural. Al mismo tiempo, los acontecimientos ocurridos en Francia durante la primavera de 1968, conocidos como el *Mayo Francés*, con sus ideales respecto de la libertad sexual –entre otras reivindicaciones que incluían abrir la universidad a la sociedad entera- también muestran el estado de ánimo de la época respecto de los derechos sexuales de la ciudadanía. Sumado a estos se produce un acontecimiento que representa un hito en la historia de la sexualidad humana: la aparición de las pastillas anticonceptivas en la década de 1960 como método hormonal de regulación de la natalidad. Las pastillas anticonceptivas otorgan a las mujeres la posibilidad de decidir cuándo tener hijos y, por lo tanto, permiten separar el sexo de la reproducción. Esto trae como consecuencia que se puede tener relaciones sexuales fuera del matrimonio sin riesgo a embarazos no planificados. Como menciona Aller Atucha, este nuevo comportamiento sexual posibilitó a la población no respetar las cuatro variables que exige o pretende la sociedad: la heterosexualidad, el sexo exclusivamente matrimonial, dentro del matrimonio sexo con objetivos reproductivos y fidelidad y monogamia como requisitos indispensables. Por lo tanto, en líneas generales, en esta etapa se manifiesta un cambio sustancial de actitudes en relación con la sexualidad. Aunque todavía sea prematuro determinar las características dominantes de esta etapa en transición, se podría definir como típico de ella una "eclosión" del sexo.

Aller Atucha (op. cit.) señala que los tradicionales valores morales con los cuales ha sido educada la sociedad no constituyen conceptos perennes de la humanidad sino simplemente expresiones de una época cultural, aunque de alto significado como fue la civilización occidental cristiana. Este mismo autor, plantea también que antes de la década del '70 el término sexualidad aludía a un fenómeno biológico que se iniciaba en la adolescencia y que se caracterizaba por la presencia de impulsos incontenibles traducidos exclusivamente en actividad genital y reproductiva. El Diccionario Terminológico de Ciencias Médicas en su edición de 1979 aún definía a la sexualidad como una característica propia de los elementos reproductores masculinos y femeninos.

Por otro lado, según Greco (2007), el conocimiento que las ciencias sociales han ido produciendo en los últimos años señala que la sexualidad humana es más que un proceso biológico, que el ejercicio de la genitalidad – a partir de la adolescencia – y que la reproducción que este ejercicio habilita. Además sostiene que recorrer la historia de la sexualidad, recorrer su diversidad en las distintas culturas, sus particularidades en prácticas de clases sociales diferentes y en sujetos diversos, evidencia, de alguna manera, que la sexualidad pareciera no ser natural. Reconocer que hablar de sexualidad es hablar de lo humano, de su constitución, de las relaciones entre varones y mujeres, de géneros distintos, de cuerpos y poderes, de palabras que producen, que nombran o que omiten, de las instituciones que albergan lo humano y que, a su vez, “humanizan”, generalmente, según normas vigentes, hace visible una complejidad que no resiste el reduccionismo a una sola área de conocimiento. Comprender la sexualidad requiere atravesar fronteras disciplinarias y ubicarse “entre” las ciencias sociales y las ciencias naturales, la filosofía, la historia, la psicología y otros conocimientos.

En este sentido, actualmente, se trata de definir la sexualidad desde una mirada compleja, tomando en cuenta diferentes corrientes: la sexualidad humana se entiende como un modo de comportamiento, como una conducta de relación en la que se conjugan factores de naturaleza biológica, psicológica, social, cultural y religiosa, resaltando que el significado sexual de un objeto se

elabora así en función de diferentes factores y no de uno solo, adoptando la sexualidad un carácter más dinámico, no invariable ni inamovible. Este carácter lleva las expresiones de la sexualidad mucho más allá de las reacciones puramente genitales, estando sujetas constantemente a cambios en razón de la experiencia y del aprendizaje sexual (UNESCO, 2010).

La sexualidad humana es un proceso de construcción gradual mediante el cual cada persona incorpora y elabora un conjunto de pautas, expectativas, conocimientos, creencias, valores, normas y actitudes que regulan el ejercicio de dicha sexualidad. El deseo, la atracción, la sensación de sentirse hombre, mujer, travesti, los celos, el rechazo, la intimidad, la soledad o el amor, entre otros, están incluidos en lo que se denomina sexualidad humana. De este modo, todas las personas son seres sexuales y la sexualidad se construye a lo largo de toda la vida (Galina, 2006).

La Organización Panamericana de la Salud (OPS) define la sexualidad *"como la vivencia subjetiva, dentro de un contexto sociocultural concreto, del cuerpo sexuado. Es parte integral de la vida humana y eje del desarrollo. Se articula a través del potencial reproductivo de los seres humanos, de las relaciones afectivas y la capacidad erótica, enmarcada siempre dentro de las relaciones de género."*

En acuerdo con la definición de la OPS, Barrón y Jalil (2005) plantean que la sexualidad de las personas está definida por el desarrollo de los siguientes aspectos:

- **Identidad de género:** Implica reconocimiento y aceptación de sí mismos como varones o mujeres en virtud de las características físicas y aparentes de los genitales externos.
- **El rol sexual:** Se refiere al modo en el que las personas se comportan, como mujeres o como varones y se va desarrollando en la medida en que se va dando la sociabilización y se va introyectando expectativas del rol sexual, o sea, a no actuar como si la persona fuera del otro sexo.

- Actitudes y Valores: están presentes en cada familia, grupo, sociedad y cultura, transmitidos de los adultos a los niños en la forma en que se educa, se calla u oculta, se critica o se jerarquiza cada conducta sexual.
- Orientación sexual: se basa en la atracción sexual y emocional hacia las mujeres o hacia los varones – homosexual o heterosexual -, o hacia ambos sexos – bisexual-.
- Identidad sexual: implica la forma en que cada persona se rotula a sí misma en virtud de su orientación sexual.
- Comportamiento Sexual: alude tanto a los actos que se hacen o deciden no hacerse como a las manifestaciones de aproximación y conocimiento sexual.
- Conocimiento Sexual: abarca la información precisa sobre la sexualidad y las habilidades sexuales que completa el conocimiento de sí mismo.

### **3.1.2. Sexo**

En el Diccionario Terminológico de Ciencias Médicas (1979) aparece definido el sexo como la condición orgánica que distingue al macho de la hembra, lo masculino de lo femenino. Braier (1964), en su diccionario Enciclopédico de Medicina dice: conjunto de caracteres que diferencian al macho de la hembra. Sin embargo, Flores Colombino (1999) destaca al menos 6 tipos diferentes de sexo que en su conjunto definen el sexo biológico:

- Sexo cromosómico: se refiere a la presencia del par cromosómico sexual, puede ser XX para la mujer, XY para el varón y diversas intersexualidades, y se determina desde el momento de la concepción, dando lugar a todos los demás sexos. En 1959 se descubrió que el cromosoma Y determina la masculinidad de la célula y desde esa fecha se intentó encontrar el gen IDF o Factor Determinante de Testículos o gen masculino. En 1993 McElreavey

et al. establecieron que la inhibición del *locus* autosómico en el cromosoma Y, denominado Z, conduce a la determinación genética de un macho. En los hombres normales el gen SRY regula negativamente el locus Z lo que permite la activación de los genes que determinan el sexo masculino y el desarrollo de los testículos. Por lo tanto, si el par cromosómico es XY pero el cromosoma Y no posee este gen SRY, la persona será una hembra (mujer) con un sexo cromosómico XY. Existen varias intersexualidades en función del sexo cromosómico, por ejemplo, en el caso conocido como síndrome de Turner (Insuficiencia ovárica primaria con enanismo) existe un solo cromosoma sexual, el X (el par sexual es XO); en el síndrome de Klinefelter hay tres cromosomas sexuales en cada célula debido a un cromosoma X adicional, por lo tanto el denominado par sexual estaría compuesto de tres cromosomas y sería XXY (Miralbell Andreu, 2008). Estas intersexualidades son diagnosticadas tomando en cuenta los signos anatómicos, endócrinos y genéticos.

- Sexo cromático o nuclear: en 1949 Barr y Bertram postularon que en las células somáticas procedentes de las mujeres existía un satélite nuclear que era un pequeño corpúsculo de cromatina cercano al nucleolo. Debido a la presencia del mismo, denominado actualmente Corpúsculo de Barr, las células animales se clasifican en cromatinosexuales positivas (hembras) y cromatinosexuales negativas (machos).
- Sexo hormonal: está determinado por el predominio de andrógenos en el varón y estrógenos en la mujer, aunque las hormonas prenatales "impregnan" el cerebro del embrión y del feto. En el varón, la androsterona comienza a producirse hacia las seis semanas de gestación y con ello se diferencia la gónada hacia el testículo y los genitales externos hacia el cierre de la cloaca y el desarrollo del pene. Si no aparece la androsterona, por tratarse de un embrión perteneciente a una mujer, hacia las 12 semanas de



vida se diferencian los ovarios a partir de la gónada antes indiferenciada. También si se extirpan las gónadas del embrión varón, la diferenciación se desarrolla hacia un cuerpo de mujer. En este tipo de sexo también existen intersexualidades relacionadas con el sistema hormonal, como en el caso del síndrome de Insensibilidad a los andrógenos y la falta de transformación de hormonas masculinas en femeninas.

- Sexo gonadal: es determinado por la presencia del tejido de las gónadas. El varón posee dos testículos y la mujer dos ovarios, los cuales se forman a partir de las gónadas indiferenciadas del embrión.
- Sexo óseo: se establece por radiografías, ya que los huesos planos, como el ilíaco, son más delgados en las mujeres mientras que los de los varones son más largos y gruesos.
- Sexo morfológico o anatómico: hace referencia a los órganos genitales externos y/o internos de la mujer y del hombre y a la diferencia de los caracteres sexuales secundarios.

Barrón y Jalil (2005) agregan otros dos tipos de sexo. El primero correspondería al *sexo de asignación social* que realiza el/la obstetra indicando si es niño o niña, basándose en las características de los genitales externos, este es el sexo anatómico o gonadal antes mencionado. El segundo es el *sexo psicológico* el cual se corresponde con la identidad de género, o sea todo aquello que se aprende e introyecta para identificarse como perteneciente a algún género. De esta manera, la cultura influye poderosamente en la forma en que se desarrollará esa sexualidad, en función de los roles socialmente asignados (sexo de asignación social) y los anhelos y fantasías determinados por los valores culturales o personales (sexo psicológico).

Según Aller Atucha (op. cit.) también existe otro tipo de sexo, el sexo jurídico o legal que hace referencia a la inscripción en los registros legales. En algunos casos, este tipo de sexo se contradice con el sexo psicológico, ya que la

persona puede tener un aspecto femenino (hombre transexual) y en los registros legales aparece como masculino (hombre definido por su anatomía).

### **3.1.3. Género**

Según Marta Lamas (2009), la disciplina que primero utilizó la categoría género para establecer una diferencia con el sexo fue la psicología. El investigador norteamericano Robert Stoller (1968) estudió lo que él determinó trastornos de la identidad sexual, examinando casos en los que la asignación de sexo no resultó adecuada, debido a que las características externas de los genitales se prestaban a confusión. Tal es el caso de niñas cuyos genitales externos se han masculinizado por un síndrome adrenogenital; o sea, niñas que, aunque tienen un sexo cromosómico (XX), anatómico (vagina y clítoris) y hormonal femenino, tienen un clítoris que se puede confundir con un pene. Dado que muchas veces se toma en cuenta el predominio del pene, es decir si tiene pene es hombre, si no lo tiene, es mujer, a estas niñas muchas veces se les asignó un papel masculino. Este error de rotular a una niña como niño resultó imposible de corregir después de los primeros tres años de edad. La persona en cuestión retenía su identidad inicial de género pese a los esfuerzos de modificarla. También hubo casos de niños genéticamente varones que, al tener un defecto anatómico grave o haber sufrido la mutilación del pene, fueron rotulados provisoriamente como niñas.

A partir de sus resultados, Stoller supuso que lo determinante de la identidad sexual y el comportamiento masculino o femenino no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a los hombres o las mujeres, es decir la socialización de la persona. Rosales y Villaverde (2006) mencionan que de estas investigaciones Stoller concluyó que la asignación de rol (o asignación de género) es más determinante en la consolidación de la identidad sexual que la carga genética, hormonal o biológica. Esa identidad, que se fundamenta en la asignación del rol con base generalmente, pero no siempre, en el sexo

genético, fue denominada por Stoller (1964) *identidad de género*, para diferenciarla de la identidad sexual, basada únicamente en el sexo biológico.

Desde esta perspectiva psicológica planteada a través de los estudios de Stoller, el género es una categoría en la que se articulan tres instancias (Lamas, 2009):

#### 1- La asignación de género (rotulación, atribución)

Esta se realiza en el momento en que nace el bebé, a partir de la apariencia externa de sus genitales. Algunas veces dicha apariencia está en contradicción con la carga cromosómica, y si no se detecta esta contradicción, o se prevé su resolución o tratamiento, la persona puede llegar a vivir con un género asignado el cual no siente como propio.

#### 2- La identidad de género

Se establece más o menos a la misma edad en que el infante adquiere el lenguaje (entre los dos y tres años) y es anterior a su conocimiento de la diferencia anatómica entre los sexos. Desde dicha identidad, el niño estructura su experiencia vital; el género al que pertenece lo hace identificarse en todas sus manifestaciones: sentimientos o actitudes de "niño" o de "niña", comportamientos, juegos, etcétera. Después de establecida la identidad de género, cuando un niño se sabe y asume perteneciente al grupo masculino y una niña al femenino, esto se convierte en un tamiz por el que pasan sus experiencias.

Si bien existe un cierto consenso en que la identidad de género se forma en una interrelación entre lo biológico y lo social, algunos/as autores/as han atribuido un predominio en la construcción del cuerpo a la dotación biológica-anatómica, mientras que otros/as, y en una proporción creciente, consideran que es fundamental el papel de la cultura y la sociedad. Como menciona Morgade (2001), para los/as primeros/as, lo central para ser mujer es tener vagina y para el hombre tener pene; mientras que para los/as otros/as, lo central para ser una mujer sería qué espera la sociedad que se haga con esa vagina, o los hombres con el pene.

Además de las identidades de género masculino y femenino, existen otras identidades poco mencionadas como gays, travestis, transexuales, bisexuales e intersex, quienes poseen actitudes o sentimientos diferentes a los dos grupos hegemónicos antes mencionados. Ser una mujer biológica no es lo mismo que ser una mujer travesti, un hombre heterosexual no siente lo mismo que uno homosexual, por lo tanto sus identidades serán diferentes (Butler, 2008).

### 3- El papel de género (o estereotipos de género)

Se establece a partir del conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino y masculino. Se determina así lo que es adecuado y posible para hombres y mujeres en relación con sus comportamientos, actividades y papeles que tienen en la sociedad. Son formas de ser varones o mujeres que se aprenden desde el nacimiento. Todas las instituciones que transmiten ideas -las familias, las organizaciones religiosas, los medios de comunicación y en particular las escuelas- juegan un papel protagónico en esta cuestión, ya que ellas afianzan continuamente estos significados y valores de género (Morgade, 2001; Yu, 2007).

El género, según Bonder (1999), originalmente fue definido en contraposición a sexo en el marco de una posición binaria, aludiendo el primero a los aspectos psico-socioculturales asignados a varones y mujeres por su medio social y restringiendo el sexo a las características anatomofisiológicas que distinguen al macho y la hembra de la especie humana. De esta manera se planteaba que los sujetos iban adquiriendo y actuando los roles e identidades de género según su sexo.

La autora argumenta que actualmente ésta definición pareciera ser obsoleta en función de las críticas que se le han hecho desde las diversas corrientes feministas:

- Crítica al binarismo sexo/género: ya que permitió pensar que el sexo era algo natural e inmodificable, en contraposición al género que era una construcción cultural. Esto generaba una práctica regulatoria en la cual

los cuerpos de varones y mujeres eran diferentes y complementarios, asumiendo la heterosexualidad como norma.

- El cuestionamiento del supuesto de que existen solamente dos géneros: la existencia de los géneros femenino/masculino, como categorías inamovibles y universales, excluyentes una de la otra. Este enfoque simplista no toma en cuenta que la subjetividad se construye en y a través de un conjunto de relaciones con las condiciones materiales y simbólicas mediadas por el lenguaje.

En función de esto, Bonder (op. cit.) plantea que las diferentes líneas de investigación sobre género, coinciden – hoy por hoy- en admitir que el género no es una propiedad de los sujetos ni es un constructo fijo y terminado, condenado a una perpetua repetición. De esta manera se genera la posibilidad de colocarse frente a la "cuestión de género" desde una posición. Se impulsa a detectar y explicar cómo los sujetos se en-generan en y a través de una red compleja de discursos, prácticas e institucionalidades, históricamente situadas, que le otorgan sentido y valor a la definición de sí mismos y de su realidad. Ello implica abrir el interrogante acerca de qué, cómo y por qué invisten y negocian, en y a través de estos dispositivos, posiciones y sentidos singulares.

Si bien hasta aquí se ha presentado una crítica de la categoría binaria de género (con la cual acordamos), a fines del trabajo de investigación que aquí se presenta, en la siguiente sección se analizarán los estereotipos de género, masculino y femenino.

### **3.1.3.1. Estereotipos de Género**

Cada cultura diferencia entre las tareas, cualidades y comportamientos prescritos para varones y mujeres delimitando así los estereotipos de género, lo cual genera que la conducta decretada socialmente resulte natural para unos y antinatural para otros. Rodríguez Izquierdo (1998) plantea que lo comprometido de estos estereotipos es que son elementos que incitan a tomar partido y en general de una forma dicotómica, es decir, a elegir entre masculino

y femenino; no toman en consideración toda la diversidad de aptitudes y de aspiraciones individuales de los hombres y las mujeres, y/o que canalizan la idea de que todos los hombres, o casi todos, o todas las mujeres, son idénticos/as en muchos aspectos, difiriendo en gran medida con la realidad. Esta autora menciona tres categorías diferenciales de los estereotipos de género:

- Roles en el seno de la familia y en la escuela: los padres son el sostén de la familia; las madres amas de casa; la mayoría de los enseñantes de primaria son mujeres y los directores de escuela son hombres.
- Rasgos de carácter: los hombres se presentan por regla general como personas creadoras, que toman decisiones, son exitosos económicamente, agresivos sexualmente, valientes y seguros de sí mismos, líderes y dominantes. Las chicas y las mujeres aparecen como seres pasivos, dependientes, espectadoras, entre otras características.
- Roles sociales y políticos: las mujeres son secretarias o enfermeras, los hombres empresarios o médicos.

Según Rodríguez Izquierdo (op. cit.), en los papeles de género de las mujeres se observa una incongruencia ya que por una parte se espera que estas (las mujeres) sean madres, esposas y amas de casa con dedicación exclusiva, por lo general dulces y abnegadas y por otra parte, mujeres bellas, delgadas, siempre jóvenes, objeto sexuales, a veces un poco tontas. Por lo tanto, una misma mujer no puede cumplir ambos papeles. Esto se acrecienta con la aparición más reciente de la “mujer máquina”, que trabaja en forma remunerada, pero sin descuidar su hogar, de buen humor y buen aspecto, organizada y eficiente. Las diferencias entre estas expresiones ocultan no obstante un rasgo común: lo femenino está básicamente definido por su protagonismo en el mundo doméstico.

En este sentido, Morgade (2001) plantea que a través del conjunto de las expectativas y valores sociales establecidos para “lo femenino” y “lo masculino” se constituye el sistema de “relaciones de género”. Sólo por la carga biológica

que traen en sus cuerpos mujeres y varones deben comportarse según las reglas establecidas. Además, esta autora analiza, desde la perspectiva de género, las conocidas frases “los hombres son duros” y “las mujeres son sensibles”, afirmando que no se desprende de ellas que la naturaleza los dotó en forma diferencial, sino que históricamente hombres y mujeres han sido educados para desarrollar algunas potencialidades humanas e inhibir otras y que, además, algunas personas satisfacen ese prejuicio, mientras otras no.

Por lo tanto, la invocación a “la naturaleza” constituye una de las argumentaciones más eficaces que el sentido común suele emplear para encontrar explicaciones a sucesos recurrentes. “Es natural” que los/as pobres sean violentos/vagos, que los gitanos roben, que los judíos sean avaros, que las mujeres sean sensibles. El sexismo es una forma de discriminación ya que, como otras manifestaciones discriminatorias, es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos. En cierta medida podría compararse con el racismo, ya que el/la racista también coloca un rótulo a las personas antes de conocerlas; en ese caso, en virtud del color de su piel o de su origen étnico. Por lo tanto, pensar desde el enfoque de género es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad. O sea, criticar al sexismo, que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando la realidad con los cajones “esto es femenino” y “eso es masculino” (Morgade, op. cit.).

Según Morgade (2001), *“la construcción de una sociedad no sexista no implica solamente trabajar por la igualdad social de varones y mujeres en el mundo adulto sino, y tal vez fundamentalmente, aportar a la construcción del sujeto niña a la desalienación del sujeto niño”*. Esta fuerte diferencia de género, marcada por varias instituciones y también en las relaciones con otras personas, puede deberse al miedo de que las personas sean homosexuales. Es decir, criar a un hijo como un “verdadero varón”, de alguna manera les asegura que no tenga actitudes femeninas y, por lo tanto, que no sea homosexual.

Como se ha mencionado al inicio, fue la psicología la primera disciplina que utilizó el término género, sin embargo, las diferencias entre lo masculino y lo femenino ya existían en los siglos V y IV a.c., y para los filósofos como Aristóteles, Plineo y Platón, tenían bases biológicas. La antropóloga Françoise Héritier (2002) menciona que el discurso aristotélico opone lo masculino y lo femenino como, respectivamente, cálido y frío, animado e inerte, sople y materia. El objeto “diferencia sexual” se encuentra en todos los niveles de su discurso, sin eludir nunca esta cuestión demuestra en sus obras lo inevitable y natural que es la subordinación femenina.

En cuanto a la reproducción de los hombres, Aristóteles en sus escritos varias veces hizo referencia a la idea de que la mujer aporta a la reproducción la materia y el hombre el calor vital: considera lógico que del semen no proceda todo el cuerpo, puesto que el macho proporciona la forma y el principio del movimiento, y la hembra, a su vez, el cuerpo y la materia (Héritier, op. cit.). Afirma que “el macho es una especie de motor y agente, y la hembra, en cuanto tal, paciente, y que la hembra en cuanto hembra es pasiva y el macho en cuanto macho, activo y de donde procede el principio del movimiento”.<sup>2</sup>

Esta diferencia fundamental, en cualidades de caliente y frío, implica y justifica la diferencia anatómica de los órganos: un sexo, caliente segrega un residuo puro en pequeña cantidad que los testículos bastan para almacenar; el otro sexo, frío, incapaz de lograr esa cocción, precisa de un órgano más amplio, el útero. A cada potencia corresponde así un órgano apropiado.

En cuanto al sexo de la descendencia, Aristóteles afirmó que la procreación de hijas se debe a una imperfección, a una impotencia parcial del semen masculino que, cuando es completo, sólo tendría que engendrar hijos varones. Pero, cuando hay debilidad en la información seminal, la materia materna tiene predominio, prevalece la animalidad, es decir, se da paso al monstruo, del cual la mujer es el primer grado, mientras que en los sucesivos grados se encuentran los gemelos y otras anomalías de los recién nacidos.

---

<sup>2</sup> Cf. Aristóteles, La reproducción de los animales, IV, 729<sup>a</sup>, 9-11; 729<sup>a</sup>, 29-30; 729<sup>b</sup>, 12-14, Aristóteles II; Tomo 9; Ed. Británica Greats Books; 1978



Héritier (op. cit.) propone una hipótesis para poder entender estas diferencias de papeles de género tan radicales planteadas por Aristóteles. Dice que esta “valencia diferencial de los sexos” no se trata tanto de una carencia por parte femenina (fragilidad, peso, y talla inferiores, inconvenientes derivados del embarazo y la lactancia), sino de la expresión de una voluntad de control de la reproducción por parte de quienes no disponen de este poder tan particular.

Un ejemplo mucho más cercano de estas ideas aristotélicas se observa en la edición de 1984 de la *Encyclopaedia Universalis*. En el artículo “Fecundación”, el encuentro entre el óvulo y el espermatozoide se presenta desde la biología como el encuentro de una materia inerte, vegetativa, que precisa ser animada por un principio activo, por una energía que aporta la vida. Además, es frecuente hallar libros de texto para la educación de nivel medio en los cuales se menciona que el espermatozoide fecunda al óvulo, en vez de mostrarlo como la unión de ambos. De esta manera se refuerza la noción de actividad para uno y pasividad para el otro.

## **3.2. Educación Sexual Integral**

### **3.2.1. Educación Sexual en su contexto internacional**

Según el Fondo de Poblaciones para las Naciones Unidas (UNFPA, 2005), la Educación Sexual en sus comienzos estuvo ligada, tanto en la Argentina como en el contexto internacional, a los temas relacionados con la Educación en Población. A su vez, dicha educación tiene sus orígenes en las primeras décadas del pasado siglo, cuando la Comisión Sueca de Población manifestó, en 1935, su preocupación por la disminución de las tasas de natalidad en ese país y propuso organizar una campaña educativa tendiente a despertar el sentimiento de responsabilidad respecto al porvenir y bienestar de la población. En este sentido, los Estados Unidos de Norteamérica, entre 1937 y 1938, se

manifestaron en una dirección similar y en 1943 algunos demógrafos propusieron incluir los contenidos sobre población en los programas escolares.

Por otro lado, en la República de la India, en 1935, el debate sobre la población se inició impulsado por motivaciones vinculadas con las altas tasas de crecimiento poblacional y en 1947, luego de la independencia de la Rep. de la India, las discusiones alrededor de estas problemáticas se hicieron más intensas y el país se convirtió en el primero del mundo en contar con un programa de planificación familiar con actividades educativas en temas de población auspiciado por el Estado.

Por lo tanto, ya fuera que la preocupación por los temas de población proviniera de la disminución de las tasas de crecimiento en los países desarrollados o de las altas tasas de crecimiento en los países en desarrollo, se justificaba la incorporación de un componente educativo que favoreciera la toma de conciencia sobre estos problemas. De esta manera, la UNFPA, considera que la Educación en Población surge a finales de la década de los años sesenta del siglo veinte como un componente educativo cuyos objetivos se enfocaban a la toma de conciencia de las interrelaciones entre las variables de población y los procesos de desarrollo. A su vez, en un plano macro, favorecía el análisis de la fecundidad, la mortalidad, las migraciones, los procesos de urbanización, de distribución espacial de la población, la evolución histórica de la población en el plano mundial y nacional en sus relaciones con los procesos de desarrollo socio económico. En el plano microsocial, se basaba en el análisis de la familia, de su composición y evolución, de las relaciones entre sus miembros y sus comportamientos reproductivos y de la planificación familiar.

Desde el año 1950 en adelante muchos países organizaron actividades de sensibilización de la población adulta sobre las consecuencias de la natalidad elevada y el crecimiento de la población con base en programas gubernamentales y no gubernamentales de planificación familiar. Entre estas actividades, se destacaron los Programas Regionales de Educación en Población ejecutados por la UNESCO que tuvieron sede en Asia, África, los Estados Árabes y América Latina. Así, en Asia, se iniciaron proyectos de

Educación en Población en la República de la India (1968), Filipinas (1972), Tailandia (1972), Singapur (1973), Sri Lanka (1973) y Malasia (1973). En América Latina, los programas experimentales de Colombia y El Salvador se iniciaron en 1971, asegurando un balance entre los componentes demográficos, ambientales y de educación familiar y de la sexualidad. En África la dinámica demográfica no era percibida como un problema, por lo tanto los programas educativos se orientaron a los componentes de educación familiar y sexual. En la región árabe el primer programa fue el de Egipto (1974) con la creación en el seno del Ministerio de Educación de una Unidad de Población y Medio Ambiente. Más tarde la Educación en Población fue introducida sucesivamente en Túnez, Marruecos, Sudán, Siria y Yemen, países que adoptaron políticas explícitas de población, tal como en América Latina lo hicieron México, El Salvador y Perú en la década de los 70. La mayor parte de estas políticas de población establecían metas demográficas o planteaban claramente la necesidad de disminuir las tasas de fecundidad. Para ello, la Educación en Población era considerada como una contribución a la formación de conciencia sobre las causas y consecuencias del comportamiento de las variables demográficas en la calidad de vida de las personas y ésta se la relacionaba con el ritmo de crecimiento demográfico.

En este contexto internacional relacionado con la situación demográfica de los países, en 1974 se realizó la Conferencia Mundial de Población en Bucarest en la cual se señaló que todas las parejas e individuos tienen el derecho humano a decidir libre y responsablemente el número y espaciamiento de sus hijos y de disponer de la información, la educación y los medios necesarios para ello. De esta manera se daba comienzo a la Educación Sexual.

En 1978 la UNESCO publicó un estudio en el cual se planteaban las diferencias entre la Educación en Población y la Educación Sexual sugiriendo que las mismas radicaban en el grado de importancia que cada una de ellas le daba a las consideraciones de orden individual y social y en el hecho de que la Educación sobre Población profundizaba las relaciones recíprocas que existen entre el individuo y la sociedad mucho más que la Educación Sexual. Según Sánchez y Santos (1986), los temas a los cuales hacía referencia en sus

comienzos la Educación Sexual versaban sobre todo acerca de las enfermedades venéreas (posteriormente denominadas ETS-Enfermedades de Transmisión sexual- y actualmente ITS-Infecciones de Transmisión Sexual-) y la utilización de los métodos anticonceptivos.

Esta misma Organización, en 2010 presentó el documento *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud*, en el cual plantea que la principal meta de la educación en sexualidad es entregar a niños, niñas y personas jóvenes, el conocimiento, las competencias y los valores que les permitan decidir de forma responsable sobre su vida sexual y social en un mundo afectado por el VIH y el SIDA. También menciona que los programas de educación en sexualidad suelen incluir varios objetivos que se refuerzan mutuamente:

- enriquecer el conocimiento y la comprensión;
- explicar y aclarar sentimientos, valores y actitudes;
- desarrollar o fortalecer competencias; y
- fomentar y sustentar un comportamiento orientado a la reducción del riesgo.

Existen diversas formas, en todo el mundo, de denominar la educación en sexualidad propuesta por la UNESCO. Si bien todas hacen referencia a los mismos contenidos, existen diferencias en sus significados. Según Sinkinson (2009) estas radican en que la denominación *educación sexual* (utilizada en Argentina y Bolivia, UNFPA, 2005) normalmente cubre las dimensiones físicas de la sexualidad relacionadas con la reproducción, la protección y seguridad física; por otro lado, la *educación para la sexualidad* (como se denomina en Nueva Zelanda y El Salvador) implica una mirada integral de la persona y su bienestar incluyendo su contexto y tomando en cuenta el enfoque de la promoción de la salud.

Sin embargo, aunque, por ejemplo en Argentina se denomine Educación Sexual Integral, los objetivos de la misma son solidarios con la denominación de educación para la sexualidad. En otros países como Estados Unidos también se trabaja bajo el nombre de Educación para la Sexualidad, pero esta tiene un alcance limitado ya que se basa en la abstinencia como elección positiva, con la enseñanza acerca de la anticoncepción y la prevención de infecciones de transmisión sexual (ITS) una vez que la persona ha comenzado a tener relaciones sexuales (Kontula, 2010).

Es escasa la bibliografía internacional relacionada con investigaciones sobre los programas de educación sexual integral de diversas naciones. Algunos estudios procedentes de los EE.UU., tanto a nivel nacional (Duberstein Lindberg et al., 2006) como regional (Dodge et al., 2008), se centraron en la revisión del aumento o disminución de la puesta en práctica de los programas de educación sexual basados en la abstinencia en comparación con la instrucción sobre los métodos de control de la natalidad. Además, se publicaron estudios de las escuelas en Hong Kong (Fok, 2005) y de entrevistas a los maestros de Grecia (Gerouki, 2007) y Sudáfrica (Helleve et al., 2009).

Otras investigaciones se basaron en tomar datos sobre el conocimiento sexual de los jóvenes relacionado con las ITS en países como Reino Unido, Suecia, Australia y China, llegando a la conclusión de que un bajo porcentaje de los/as alumnos/as tenía un conocimiento adecuado en estos temas. Según Kontula (op. cit.), estos estudios proporcionan evidencia de la mala calidad de la educación sexual escolar en estos países. En el mismo trabajo este autor describe la forma en la cual se incluye la educación en sexualidad en Finlandia y plantea que una de las fortalezas del programa es la cooperación entre el sistema educativo y el sistema de salud. Como conclusión menciona que hasta la fecha es posible buscar asociaciones entre una educación sexual de buena calidad y una disminución significativa en la práctica de los abortos entre las adolescentes en la década de 2000, como muestran las estadísticas. También plantea que se puede asumir que las mejoras en la educación sexual en Finlandia en los últimos años, han tenido un papel en esta evolución y que la educación sexual actual y el modelo del proyecto podría ser eficaz también en

otros países, mientras que promuevan un conocimiento sexual más amplio y una calidad en salud sexual para los y las adolescentes.

En este sentido, en Argentina, en 2006 se sancionó la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral, que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Estableciendo “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”.

Esta ley amplía lo planteado en 2002 por la Ley Nacional N° 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable (el 30/10/2002), en la cual se tienen en cuenta -por primera vez en una Ley- los derechos sexuales y reproductivos de las personas. El concepto de Salud Sexual y Reproductiva (aunque no se especifica en la ley) implica el derecho a tener relaciones sexuales gratificantes sin coerción, sin temor a infecciones o a embarazos no deseados, con la posibilidad de regular la fecundidad, el derecho a un parto seguro y sin riesgos y de dar a luz y criar niños saludables (Rosales y Villaverde, 2006). Muchas de las provincias de Argentina ya poseían leyes o programas sobre Salud Sexual y Reproductiva, por lo cual ya se observaba un desarrollo de los programas locales mucho antes que el Nacional, en la mayoría de los casos con el fuerte impulso y monitoreo de la sociedad civil a través del trabajo de las organizaciones no gubernamentales que impulsaron el tema.

A raíz de la Ley Nacional 26.150 antes mencionada, se constituyeron los Lineamientos Curriculares Nacionales para la educación sexual integral, aprobados por el Consejo Federal de Educación en mayo de 2008 (Resolución N° 45/08), los cuales proporcionan un marco general para el desarrollo de los contenidos relacionados con la ESI en los distintos niveles educativos (Marina, 2008). Estos lineamientos responden a los siguientes propósitos formativos:

- Ofrecer oportunidades de ampliar el horizonte cultural desde el cual cada niño, niña o adolescente desarrolla plenamente su subjetividad reconociendo sus derechos y responsabilidades y respetando y reconociendo los derechos y responsabilidades de las otras personas

- Expresar, reflexionar y valorar las emociones y los sentimientos presentes en las relaciones humanas en relación con la sexualidad, reconociendo, respetando y haciendo respetar los derechos humanos.
- Estimular la apropiación del enfoque de los derechos humanos como orientación para la convivencia social y la integración a la vida institucional y comunitaria, respetando, a la vez, la libertad de enseñanza, en el marco del cumplimiento de los preceptos constitucionales.
- Propiciar el conocimiento del cuerpo humano, brindando información básica sobre la dimensión anatómica y fisiológica de la sexualidad pertinente para cada edad y grupo escolar.
- Promover hábitos de cuidado del cuerpo y promoción de la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular, de acuerdo a la franja etaria de los educandos.
- Promover una educación en valores y actitudes relacionados con la solidaridad, el amor, el respeto a la intimidad propia y ajena, el respeto por la vida y la integridad de las personas y con el desarrollo de actitudes responsables ante la sexualidad.
- Presentar oportunidades para el conocimiento y el respeto de sí mismo-a y de su propio cuerpo, con sus cambios y continuidades tanto en su aspecto físico como en sus necesidades, sus emociones y sentimientos y sus modos de expresión.
- Promover aprendizajes de competencias relacionadas con la prevención de las diversas formas de vulneración de derechos: maltrato infantil, abuso sexual, trata de niños
- Propiciar aprendizajes basados en el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación

- Desarrollar competencias para la verbalización de sentimientos, necesidades, emociones, problemas y la resolución de conflictos a través del diálogo

De esta manera, el documento acuerda un piso común obligatorio para el abordaje de la educación sexual integral en todas las escuelas del país. Tomando estas pautas comunes y obligatorias, cada jurisdicción podrá realizar ajustes y /o adecuaciones de acuerdo a sus realidades y necesidades.

Para el trabajo en la escuela primaria, se propone un abordaje transversal, fundamentalmente desde las áreas de ciencias sociales, formación ética y ciudadana, ciencias naturales, lengua y literatura, educación física y educación artística.

En lo que respecta a la educación secundaria, se manifiesta que la enseñanza de la educación sexual integral podría encaminarse progresivamente a la creación de espacios curriculares específicos. Esto permitiría desarrollar contenidos más complejos y concretos, atendiendo a la vez a demandas puntuales e inquietudes de esta franja etaria. La población adolescente requiere de una formación sólida y validada de educación sexual integral y de espacios que los habiliten a plantear sus necesidades e intereses y que atienda sus particularidades. Además, la escuela debería sumar a sus funciones de transmisión cultural y formación, la prevención y oportuna derivación para asistencia de aquellas problemáticas complejas que atraviesa un sector de la población adolescente. De esta manera podría constituir un espacio protector frente a los riesgos que conllevan la existencia de problemáticas como: embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, adicciones, falta de cuidado de su propio cuerpo, situaciones de abuso o explotación, que en ocasiones culminan en morbimortalidad específica.

En este documento también se discute la posibilidad de que la enseñanza de la educación sexual sea transversal o con especificidad curricular. Aclarando que si se elige la especificidad curricular *“no debe de ninguna forma sesgar el enfoque integral que entiende la sexualidad como parte de la condición humana. Esto significa que los docentes de las distintas asignaturas deberán*



*estar dispuestos a tener en cuenta los propósitos formativos de la ESI como así también a constituirse, cuando la ocasión lo requiera, en receptores de las inquietudes y preocupaciones de los alumnos y alumnas en relación con la temática”.*

Es así que, estos lineamientos, indirectamente proponen con énfasis la perspectiva transversal para inicial y primaria. Establecen contenidos relacionados con la ESI a ser trabajados en las distintas áreas, considerando los propósitos formativos generales enunciados en el documento. En el nivel inicial proponen experiencias de aprendizaje agrupadas en torno a ejes organizadores, que expresan dichos propósitos generales adaptados al nivel. Para la escuela primaria se incluyeron las experiencias en las áreas de ciencias sociales, naturales, formación ética y ciudadana, educación física, educación artística y lengua y literatura.

Con relación al nivel secundario se sugiere la adopción de la perspectiva transversal en el primer ciclo. Para el resto de los años del nivel se ofrecen dos posibilidades: continuar trabajando la inclusión de contenidos específicos de la ESI en las distintas asignaturas o crear espacios específicos que concentren esos contenidos y otros más puntuales en talleres u otros espacios de definición institucional. De decidirse por esta forma de desarrollo curricular de la ESI, es deseable que los contenidos sugeridos para las distintas áreas del segundo ciclo de la escuela secundaria sean tenidos en cuenta y reagrupados en el espacio específico que se genere (talleres, nueva asignatura, incorporación de contenidos a otra asignatura existente).

### **3.2.2. Concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad**

A lo largo de la historia -y aún hoy- la enseñanza de la sexualidad ha variado considerablemente en función de sus contenidos y formas de abordarla. En base a esto, dicha enseñanza se ha categorizado en diversas concepciones educativas. Algunas de ellas ya no están más en uso y otras se solapan en la

misma institución, ciudad o país (Fondo de Poblaciones para las Naciones Unidas, UNFPA, 2005; Moyano, 2011)

### **Concepciones Educativas**

- **Concepción Moralista-Religiosa:** caracterizada por la enseñanza del NO. “No hagas”, “No preguntes”, “No goces”, “No descubras”, “No te masturbes”. De esta manera se pretende transmitir la pureza, la castidad y la virginidad. No tiene el objetivo de problematizar ni discutir situaciones sino que, por el contrario, indica los comportamientos deseables y sanos. Es así como se enseña que la práctica sexual está limitada a la procreación, a la preservación de la especie o a la renovación de las generaciones y dentro de la institución matrimonial. El sexo es un tema prohibido y desvinculado de la realidad de la familia.

En relación con esta concepción, Simone de Beauvoir en su libro *El Segundo Sexo* (1949) plantea que la burguesía adhiere a la vieja moral que ve en la solidez de la familia la garantía de la propiedad privada y reclama a la mujer en el hogar con tanta mayor aspereza cuanto que su emancipación se vuelve una verdadera amenaza.

- **Concepción Biologicista:** se traduce en una mera transmisión de informaciones sobre biología y fisiología de la reproducción humana. En esta perspectiva, el sexo (relación sexual) es mostrado como una fuerza instintiva que el ser humano experimenta desde la pubertad hasta el climaterio. A los órganos genitales se les llama “reproductores”, dejando de lado así a órganos que no se les conoce una función reproductora como el clítoris. El sexo es definido como un componente biológico del hombre y la mujer, íntimamente vinculado al proceso de reproducción humana. La existencia de los “órganos reproductores” condiciona la totalidad de las manifestaciones de la sexualidad en los diversos planos de la vida social e individual. Las diferencias masculinas y femeninas, tanto físicas como psicológicas, son determinadas por la Biología. En este sentido, Díaz Villa et al. (2010) mencionan que la negación de que en toda forma de clasificación de “lo natural” están subyaciendo

categorías sociales de significación, lleva a clasificar como “anormales” a los “intersexos” y “abyectas” a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie (las personas LGBT, o sea lesbianas, gays, bisexuales y trans).

- Concepción Patologicista: reduce la enseñanza de la educación sexual a los aspectos problemáticos del ejercicio de la sexualidad. Los docentes que adhieren a esta concepción le adjudican una gran importancia al análisis y enseñanza de las enfermedades de transmisión sexual (infecciones de transmisión sexual) y, en muchas oportunidades, exageran las consecuencias de las mismas. Es una corriente en la cual, entre otras cosas, se excluye el placer. Según Báez y Díaz Villa (2007), en esta concepción se organiza el estudio del cuerpo biológico bajo un enfoque centrado en la *prevención*. Se previene lo malo y lo peligroso. Díaz Villa et al. (2010) plantean que existen diversos contenidos relacionados con la enseñanza de la prevención:
  - *Prevención como cuestión del “cuerpo humano”*. Prevenir un cuerpo que se puede embarazar, enfermar, hacerse adicto, alcoholizarse, suicidarse. Se trata de un cuerpo desenfrenado que es necesario “contener”. Considerado natural, y por lo tanto pre-social y con ello anterior a las relaciones de poder/saber, la prevención se afinsa en dominar este cuerpo a fin de lograr “humanidad” en él. La biologización escolar de la sexualidad funciona entonces como dispositivo de disciplinamiento social de los cuerpos, abonando y reforzando la “medicalización”.
  - *Prevención como cuestión de expertos/as*. Se recurre a los especialistas, a aquellos-as que son poseedores/as del recurso de “experticia” que legitima su actuar de forma “técnica” (y despolitizada).
  - *Prevención como cuestión de mujeres y de heterosexuales*. Las principales destinatarias son las alumnas pues ellas se

“embarazan”, “pueden ser abusadas y/o violadas”, “deben visitar al ginecólogo”. Como señala Morgade (2001), “La educación sexual dirigida a las mujeres – futuras madres no implica solamente un contenido de género sexista sino también expresa nuevamente el mandato de una heterosexualidad obligatoria”.

- Concepción Integral: tiene como punto de partida la naturaleza humana y la consideración de que el ser humano es una unidad bio-psico-social. Sus valores son recién emergentes en la sociedad occidental y presenta una alternativa frente a las corrientes tradicionales anteriormente citadas.

Esta última concepción implica una transformación de la cultura occidental; esta transformación no responde simplemente a una modificación en lo que se sabe, sino, además, una modificación en la dimensión moral y ética de las personas, implicando la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Sumado a esto, se espera que dicha educación se lleve a cabo teniendo en cuenta la promoción de la salud y no tanto la prevención, como se proponía hasta hace algunos años. El cambio de perspectiva que debe darse para pasar de la prevención a la promoción implica una modificación de las estrategias de enseñanza, ya que la prevención se enfoca en la enfermedad y el desorden, mientras que la promoción enfatiza una transformación de las condiciones o actitudes de vida en relación con la salud (Czeresnia y Machado, 2003).

### **3.2.3. El problema de la Formación Docente frente a las demandas de una Educación Sexual Integral**

En el cuadernillo *Educación Sexual en la Formación del Nivel Medio* editado por el Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2009), se plantea que: “La inclusión sistemática de la educación sexual exige que se encuadre en un marco formativo que haga explícito el respeto por

los derechos humanos, y desde ese marco se brinde tanto información como escenarios formativos, de modo que no quede librada a las creencias personales de los educadores sobre el tema”. Esto deja en evidencia la importancia de la Formación Docente para que la enseñanza de la sexualidad se lleve a cabo en función de los marcos actuales de investigación.

En este sentido, Meinardi et al. (2010) plantean que la formación docente sobre problemáticas relacionadas con la salud y el ambiente (consideradas de gran relevancia) se ha vuelto obsoleta y, en algunos casos, inexistente. Tampoco existen antecedentes de investigación que den cuenta de las complejidades de su enseñanza desde un enfoque integrado y, menos aún, propuestas educativas sustentadas en sólidos saberes académicos biológicos y didácticos. De allí que, cuando se tratan temas relacionados con la salud sexual y reproductiva en el aula, el profesorado pone en juego sus propias creencias sobre la sexualidad y el género que pueden ser estereotipadas y heteronormativas<sup>3</sup> en cuanto a masculinidades y feminidades (Barrón y Jalil, 2005; Aller Atucha, 1995; Fernández, 1992).

Marcelo (2009) reconoce que las personas que acuden a instituciones de formación inicial del profesorado no son “recipientes vacíos”. Las horas de observación que han tenido como estudiantes, contribuyen a la configuración de un sistema de creencias sobre la enseñanza que les ayuda a interpretar sus experiencias en la formación. Estas creencias, en general, están nutridas de clases en las cuales predominaban los dictados y las lecturas de textos sin análisis de los mismos, contrario a lo que se planteó anteriormente como necesario para la Educación Sexual Integral. Además, muchas veces, estas creencias, están tan arraigadas que la formación inicial no logra realizar un profundo cambio en ellas. Por ello, según Oliver Vera (2009), *“es aconsejable plantear la formación a través de la evolución de las creencias iniciales del alumnado, adquiridas a lo largo de una amplia trayectoria de formación consolidada durante su infancia y adolescencia, poniendo sobre la mesa las creencias del profesorado que les pretende formar”*. En este sentido, Pajares

---

<sup>3</sup> Heteronormatividad es un concepto de Michael Warner que hace referencia “al conjunto de las relaciones de poder por medio del cual la sexualidad se normaliza y se reglamenta en nuestra cultura y las relaciones heterosexuales idealizadas se institucionalizan y se equiparan con lo que significa ser humano”

(1992) menciona que el estudio de las creencias de los profesores y los candidatos a maestros debe ser un foco para la investigación educativa ya que de esta manera se puede conocer qué contenidos deben prevalecer o no en los programas de investigación sobre esta temática. Oliver Vera (op. cit.) plantea que cuando el profesorado considera los obstáculos o las facilidades de las propias creencias, emociones, juicios, intenciones, necesidades e intereses, entonces puede reconstruir su pensamiento y su acción siendo consciente de ellas o preparándose para salvar esos obstáculos que puedan implicar y, con ello, superarlos. Lo que menciona esta autora es lo que en este trabajo de investigación hemos denominado como proceso metacognitivo ya analizado en el capítulo II sección 2.2.1.2.

Como se mencionó en el Capítulo I - al plantear el contexto en el cual se enmarca el problema de investigación de la tesis que aquí se presenta - a partir de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral se volvió obligatoria la enseñanza de contenidos relacionados con la sexualidad en las escuelas. Frente a esta demanda es necesario generar cambios en la estructura misma de la formación docente para dar respuestas a las necesidades impuestas. Las Universidades y Centros de formación docente son responsables de la formación de estos sujetos, hombres y mujeres, que estarían llamados a producir una transformación cultural desde el ámbito educativo (Araujo, 2005; Sinkinson, 2009).

Esta transformación cultural no puede llevarse a cabo mediante la mera entrega de información por parte del docente, porque esto no garantiza que las conductas de las y los jóvenes en materia sexual sean responsables: ellas/os saben, desde edades muy tempranas inclusive, que el preservativo es “el” recurso para no transmitir infecciones de transmisión sexual. No obstante, es evidente que “saber” implica un compromiso intelectual y emocional diferente al de “practicar” un hábito de cuidado (Morgade, 2001). Es por esto que actualmente se considera que la educación sexual debe hacerse a partir de una acción de intencionalidad educativa, a través del desarrollo de estrategias de enseñanza sistemáticas basadas en la información y en el análisis de la misma con los alumnos y alumnas. Se trata de un proceso formativo

intencionado, por el cual los y las jóvenes adquieren los conocimientos y los valores que capacitan para optar entre las actitudes y comportamientos sexuales que permiten alcanzar un desarrollo personal y social armónico en el plano afectivo, del placer y reproductivo, con libertad y responsabilidad (Meinardi et al., op. cit.; Plaza y Meinardi, 2009). Todo lo que ocurre en las escuelas está atravesado por el género y la sexualidad y por esta razón es importante que los educadores tengan una sólida comprensión de cómo los sistemas de sexo, género y sexualidad operan en el entorno (Meyer, 2010).

### **3.3. Currículo oculto**

Según Mosconi (1998), el término currículo proviene de la sociología inglesa y es usado para definir el conjunto de las situaciones de aprendizaje a las que un individuo se encuentra expuesto en el marco de una institución dada, puede ser una escuela primaria, un colegio secundario o una universidad. Los sociólogos ingleses han diferenciado: el currículo formal, el currículo real y el currículo oculto.

El currículo formal es el conjunto de prescripciones que vienen dadas por la administración educativa, es decir, los objetivos y contenidos que debe tratar el docente durante el año escolar en sus aulas. La noción de currículo real se construyó a partir de la toma de conciencia de que los docentes no siempre hacen en la clase lo que está prescripto en los textos, por lo tanto, este currículo se refiere a qué ocurre realmente en las clases y en las carreras. Por otro lado, la denominación de currículo oculto (CO) se usa para referirse a todo lo que se adquiere en la escuela sin figurar en los programas prescriptos oficiales, es decir, los saberes, habilidades y también las representaciones, roles y valores. Dicho currículo oculto se revela sobre todo en las ausencias, las omisiones, las jerarquizaciones, las contradicciones y los desconocimientos que presentan el currículo oficial y la práctica diaria docente.

Morgade (2001) amplía la definición de currículo oculto planteando que este consiste en las enseñanzas (valores, actitudes, conocimientos, destrezas, significados, habilidades, supuestos) no explícitas y/o no intencionales que se dan en el contexto escolar. Es decir, no sólo en el aula o en el proceso de enseñanza mismo, sino que se reproducen y/o expresan tanto en elementos vinculados exclusivamente a este proceso —como son los objetivos, metas y contenidos de enseñanza, los recursos didácticos y metodologías, las rutinas y tareas escolares, las formas de disciplinamiento, los sistemas de evaluación y el desempeño docente—, como en las relaciones de poder y con la autoridad, códigos y formas de comunicación, lenguaje verbal y no verbal. Como así también en las interacciones escolares y sociales, ambiente escolar y de trabajo, actividades extraescolares, discursos, normas y políticas institucionales, la organización y gestión de la institución/sistema escolar y, por supuesto, en los criterios y supuestos con los que se eligieron y conformaron todos esos componentes del contexto escolar.

En el párrafo anterior queda claro, como menciona Bank (2007), que el concepto de currículo oculto es muy amplio y en general, hace referencia a casi todos los procesos de socialización que ocurren en las escuelas que no estén relacionados con el esfuerzo altamente enfocado en la enseñanza de los contenidos de la asignatura.

Fernández (1992), acordando con las/os autoras/es antes mencionadas/os, agrega que la principal transmisión de la enseñanza se da a través de lo no dicho, de aquello que no está nombrado, que no está hablado. Los contenidos de enseñanza están vehiculizados, atravesados, transversalizados por una serie de factores: económicos, sociales, políticos, ideológicos. Todos esos factores tienen un aspecto consciente y un aspecto inconsciente. En este sentido, Torres Santomé (2005) afirma que este currículo oculto no tendría otra misión que la de lograr una continuidad de las normas y valores dominantes tal como los definen y defienden los grupos sociales que tienen mayor poder en la sociedad adulta, de esta manera el orden social logra mantenerse inalterable. Para este autor, las transmisiones que se suceden a través del currículo oculto



tienen una importancia ideológica y política para mantener una sociedad de clases.

El currículo oculto escolar no es sólo lo que “se dice” o “se hace” en la escuela ya que también se transmiten mensajes a través de aquello silenciado, aquello que debería estar pero no está, aquello de lo que no se habla. Es por esto que surge la noción de un nuevo currículo denominado “currículo omitido” que, según Morgade y Alonso (2008), silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral.

### **3.3.1. Currículo Oculto de Género**

En acuerdo con las nociones antes mencionadas, Mosconi (1998) interpreta la realidad del aula y las relaciones que se suceden entre las personas en el ámbito escolar desde la perspectiva de género. La noción de CO posibilita entender la socialización escolar desde un punto de vista de las identidades sexuales. En las clases mixtas de las escuelas, mujeres y varones viven experiencias muy distintas ya que la socialización transmitida es sexuada. En la escuela se aprenden y se transforman identidades de género, las representaciones sobre lo masculino y lo femenino, comportamientos, roles, valores, ligados a las relaciones sociales entre los sexos; pero estos aprendizajes no son conscientes, ni por parte de los alumnos, ni por parte de los docentes la mayoría de las veces. Estos últimos a menudo tienen más interacción con los varones que con las mujeres, interrogan mucho más a los varones, responden con mayor frecuencia a sus intervenciones espontáneas. En las clases hay alumnos “invisibles” y se comprueba que la mayoría de las veces estos alumnos son mujeres y no varones. Inversamente, entre los alumnos que se muestran hay más varones que mujeres. Cuando se habla de visibilidad o invisibilidad, Torres Santomé (op. cit.) menciona que estas hacen referencia, en este caso, a todos los comportamientos estudiantiles, ya sean de desobediencia y más o menos conflictivos, como de verdadera aplicación y/o éxito en las propuestas de trabajo y juego que ofrece el profesorado. Tanto en las aulas como en los comedores escolares y en los patios de recreo.

En este mismo sentido, Meyer (2010) plantea que las escuelas desempeñan un papel clave en la enseñanza y el refuerzo de los valores dominantes de la cultura, especialmente en las áreas de género y sexualidad. Desde el primer día que los niños y niñas entran en la enseñanza preescolar o jardín de infantes se identifican con su sexo en el registro de formas, conocidos como "niños y niñas" y su género es coherente y reforzado a través de historias, juego libre y la interacción con sus profesores y sus pares. Las escuelas son también un sitio popular para explorar relaciones exclusivas con los mejores amigos/as en la primaria y "novios" o "novias" en los últimos años de la misma (Renold, 2003; 2006). Es a menudo el lugar en donde los/as jóvenes desarrollan su primer enamoramiento y aprenden acerca de las familias, las relaciones, la reproducción y lo que la sociedad espera de ellos/as.

Por otro lado, las expectativas y representaciones de los docentes con respecto a los/as alumnos/as no son las mismas para unos que para otras. Los docentes no esperan lo mismo de los varones que de las mujeres ya que consideran que en general las mujeres cumplen bien con su función de alumnas, que están bien adaptadas a las normas de la escuela, que aceptan la autoridad docente, que estudian y que les gusta la escuela. Por el contrario, consideran que los varones están mal adaptados a las normas escolares, que tienen dificultades para aceptar la autoridad docente y para estar quietos en clase, que no estudian mucho y que las tareas que entregan no son prolijas. Estas expectativas y representaciones distintas provocan reacciones y juicios diferentes de los docentes con respecto a la disciplina: cuando los varones "se portan mal" son estigmatizados, quedan sancionados, pero se lo considera natural, o sea inevitable; mientras que cuando comportamientos de este tipo provienen de las niñas se los considera inaceptables y suscitan situaciones de agresividad por parte de los docentes, a tal punto que muchas veces se los toma como una cuestión personal (Mosconi, op. cit.).

En cuanto al rendimiento escolar, los docentes consideran que las mujeres estudian, por lo tanto tienen que aprobar y si no aprueban es porque no tienen capacidad intelectual, utilizando frases como "las mujeres hacen lo que pueden" y el éxito está atribuido a la obediencia de las normas escolares. Por

el contrario, consideran a los varones “sub-realizadores”, es decir, podrían estudiar más, “nunca hacen todo lo que pueden”, pero si aprueban es gracias a su capacidad intelectual, mucho más que por su trabajo. O sea, si no aprueban no es por una falta de capacidad sino porque no pueden plegarse a las normas escolares. Esto, a su vez, impacta en los alumnos varones y mujeres, ya que estos/as comparten ampliamente estas representaciones, sobre todo con respecto a las matemáticas. Las mujeres están seguras de que los varones que aprueban lo hacen sin haber estudiado y consideran que si ellas lo hacen en matemática es porque estudian mucho. Esto, según Mosconi (op. cit.), se puede relacionar con el efecto “Pígalión”, la expectativa tiene un efecto de profecía autorrealizadora y aquí las expectativas de los docentes, el hecho de que crean desde el principio en esta capacidad pero también en la indisciplina, va a producir en clase, comportamientos, actitudes, pero también logros y fracasos conforme a sus expectativas.

Weinstein, Hernandez Dimmler y Sami (2007) plantean que en las instituciones escolares, las niñas están generalmente en desventaja, especialmente en la pubertad y en niveles mayores de escolaridad. Argumentan esto mencionando que en las investigaciones se observa que las expectativas de los/as docentes sobre la capacidad de los estudiantes pueden influir significativamente en los logros individuales de los mismos. Estos logros no tienen relación aparente con la aptitud o inteligencia de niños o niñas, lo que sugeriría el funcionamiento de las fuerzas sociales. A esto se suma que existe una fuerte evidencia de que madres y padres socializan a los niños y niñas de manera diferente con respecto a los logros escolares.

En este sentido, quienes investigan las cuestiones de género en la educación han llegado a un cierto consenso acerca de que los valores de género han impregnado y aún lo hacen a la educación formal en un sentido vinculado más con la calidad que con la cantidad de la educación que reciben alumnos y alumnas. Maceira Ochoa (2005) afirma que se trata de procesos sutiles e inadvertidos, que entran en juego en la vida cotidiana, en los que se movilizan imágenes estereotipadas, o en donde existe un silencio frente a su utilización. Si bien las más de las veces no existe una abierta discriminación o

descalificación, los/as docentes de los diferentes niveles educativos lo ponen en acción en las decisiones que toman a diario a través de la selección de contenidos, actividades o textos, a través del estímulo o la sanción que brindan a unas u otros, en las propias modalidades de asumir el trabajo docente. En suma, es en las múltiples prácticas microfísicas del día a día en las escuelas en las cuales se puede observar una discriminación o descalificación por parte de los/as docente, ya que estas acciones están apoyadas en los ideales de “niña” o “niño”, no cuestionando la perspectiva de género.

Morgade (op. cit.) plantea que varias investigaciones parten de la hipótesis de que la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y, en tanto institución social -aún con relativa autonomía frente al orden del poder que predomina-, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad. La baja presencia de mujeres en las imágenes de los libros de texto (Rodríguez Izquierdo, 1998; Grinberg y Palermo, 2000; López-Navajas, 2014); la invisibilización de la presencia femenina en la construcción de las sociedades en los contenidos de materias como Historia o Formación Cívica (López-Navajas, 2010; 2014); el lenguaje utilizado y los modos de participación dentro del aula (destacándose un uso menos frecuente de la palabra por parte de las niñas) y la ausencia de programas vinculados con temas de sexualidad, son ejemplos en los cuales se observa que la escuela contribuye no solamente a la perpetuación de las desigualdades de clase, sino también de las desigualdades entre mujeres y varones.

Los textos escolares, como recurso pedagógico, son uno de los mecanismos invisibles, a través del cual aparecen y se refuerzan las desigualdades. Los libros de texto, además de un contenido explícito (matemática, física, lengua, etc.), transmiten parte de una cultura, describen un tipo de realidad social, unos valores, muestran unos modelos de vida y una visión de lo masculino y lo femenino socialmente establecida, la definición de sus roles y la jerarquización de los mismos. Por lo tanto, se considera que existe un sexismo en los libros escolares cuando los textos y las ilustraciones describen a las mujeres y los hombres, las niñas y los niños, en el contexto de los roles estereotipados que

no reflejan la diversidad de roles existentes, por lo tanto varios alumnos y alumnas no se sienten reflejados/as en estos textos y según estos manuales “no existen”. Esta es la primera manifestación del sexismo, la negación de la realidad social y de la diversidad de las situaciones.

En relación con lo anteriormente mencionado, Rodríguez Izquierdo (op. cit.) plantea que el sexismo en los libros de texto, su olvido sistemático de la existencia de las mujeres y su silencio en relación a los ámbitos de actividad tradicionalmente considerados femeninos es notorio. Ignorar la presencia de las mujeres en la sociedad, su protagonismo, sus aportaciones a la vida colectiva, silenciar sus aptitudes y posibilidades personales y utilizar un lenguaje masculino dificulta el que las niñas puedan sentirse vinculadas e identificadas con el contenido de los textos.

Por su parte, Grinberg y Palermo (op. cit.) amplían esta idea diciendo que el trabajo de la mujer en los libros de textos se presenta como una consecuencia de que el hombre no pueda, por diferentes motivos, realizar dicha tarea. Estas situaciones son nombradas y calificadas como críticas; es decir, que aquí el trabajo de la mujer se explica como un suceso que responde a condiciones extraordinarias, a diferencia de la actividad laboral del hombre que es en quien recae esta responsabilidad y este deber. Si bien en estos fragmentos se plantea como un hecho el trabajo de la mujer fuera del hogar, las tareas hogareñas son presentadas como su obligación o en su defecto como una tarea femenina que en algunos casos los varones pueden contribuir a alivianar. Así, se plantean frases tales como las “responsabilidades de la madre”, en donde con el rol de madre pareciera que viene adscripto un cúmulo de actividades dentro del hogar que le pertenecen y que los otros miembros de la familia pueden realizar sólo como ayuda.

La investigación realizada por López-Navajas (2010) muestra que la ausencia de las mujeres en los contenidos de secundaria es sistemática y abarca todas las asignaturas. Como consecuencia de la escasa presencia de mujeres en actividades políticas y económicas, estos contenidos se muestran deficitarios en la transmisión de información. Difunden una visión del mundo donde la mujer apenas participa, normalizando lo que es un elemento de marginación.

Además ponen en evidencia la brecha que existe entre la visión de la historia que han sacado a la luz los estudios de mujeres, una visión participada del desarrollo humano, y lo que se imparte en la enseñanza, que es una visión falseada por inexacta y carente de rigor. Esta visión del mundo que implícitamente se traslada desde la enseñanza logra difundir de forma eficiente, ya que normaliza la marginación, patrones sociales que ayudan a perpetuar las desigualdades y que se encuentran en la base de todo un abanico de comportamientos entre los que destaca la violencia machista, pero donde no son menos graves las desigualdades laborales, las relaciones personales insatisfactorias o los techos de cristal. Así, estos comportamientos, contra los que se quiere luchar, hallan paradójicamente uno de sus refuerzos en el sistema de enseñanza.

Las desigualdades de género también se reproducen en términos macroeducativos. A nivel mundial, existe disparidad de género en el acceso a la escolarización, incluso en el nivel primario. En 2005, aproximadamente 135 millones de niños no habían recibido ningún tipo de educación, y de éstos, el 60 por ciento eran niñas (UNICEF, 2005). Las regiones del mundo que poseen esta disparidad son el Oriente Medio / África del Norte, Asia meridional y África occidental / central. En contraste, en la mayoría de las regiones de América / Caribe, la disparidad de género se invierte con más niñas que asisten a las escuelas primarias y secundarias en especial. Sin embargo, aunque estas se inscriban a la escuela, enfrentan barreras adicionales que las excluyen de la misma, como los valores culturales, los roles de género estereotipados, bajo estatus social, si la familia necesita apoyo económico y la vulnerabilidad a asalto sexual. Por lo tanto, las niñas en los países en desarrollo a menudo no se inscriben en la escuela, y en el caso que sí lo hagan, la abandonan rápidamente. El hecho de ser niña y vivir en la pobreza plantea una doble desventaja a nivel educativo.

Maceira Ochoa (2005) agrega que algunas de las principales situaciones que reflejan esa disparidad radican en el hecho de que no existan políticas educativas que den cuenta de las necesidades particulares de género; que las medidas legislativas, financieras y económicas no facilitan la participación de

las mujeres (especialmente las adultas) en la educación; que las estrategias y tendencias educativas no se orientan al cambio de las relaciones intergeneracionales ni de la situación de las mujeres, entre otras.

En este mismo sentido, Rosales y Villaverde (2006) plantean que la Cuarta Conferencia Internacional de las Mujeres realizada en Beijing en 1995 es una de las principales bases de la que se derivan trabajos y acuerdos para favorecer políticas públicas orientadas a conseguir la equidad de género. A su vez, Maceira Ochoa (op. cit.) menciona que entre ellos destacan acuerdos relativos a la educación, pues se planteó que superar la marginación femenina, entre otras cosas, supone atender cuestiones educativas tanto en el plano formal como no formal, favoreciendo no sólo numéricamente la igualdad de oportunidades, sino creando una cultura que dé a mujeres —y también a hombres— elementos para socializarse de manera distinta, sin prejuicios y para insertarse en su mundo social y laboral en mejores condiciones, con más herramientas conceptuales y destrezas que les permitan hacerlo.

Desde hace varias décadas se observan los esfuerzos de los países de América Latina y el Caribe para integrar en la educación formal y no formal los contenidos vinculados con el ejercicio responsable de la sexualidad, los derechos y la salud reproductiva, la equidad de género, el empoderamiento de las niñas y mujeres, la responsabilidad masculina, la prevención de la violencia de género, la prevención del VIH/SIDA, a la luz de las visiones promovidas por el Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (Cairo, 1994), con base en un marco de derechos humanos y en un paradigma de desarrollo humano sostenible.

Estos contenidos se desarrollan mediante la Educación Sexual (Educación para la Sexualidad), o el componente correspondiente en la Educación en Población, y contribuyen a que las nuevas generaciones puedan romper la cultura de silencio que imperó en torno a la sexualidad en las generaciones anteriores. Pero también la Educación de la Sexualidad, como parte de la educación integral, es un derecho de niñas, niños y adolescentes al conocimiento y a la formación de competencias para asumir comportamientos responsables y vivir de manera plena (UNFPA, 2005).





<b>Capítulo IV: Metodología</b>	<b>95</b>
<b>4. Metodología</b>	<b>96</b>
<b>4.1. Paradigmas de Investigación Educativa</b>	<b>97</b>
<b>4.1.1. Paradigma Positivista/Cuantitativo</b>	<b>97</b>
<b>4.1.2. Paradigma Interpretativo/Cualitativo</b>	<b>98</b>
<b>4.1.3. Paradigma Sociocrítico</b>	<b>99</b>
<b>4.2. Paradigma cualitativo de investigación educativa</b>	<b>99</b>
<b>4.2.1. Enfoque metodológico adoptado en este trabajo</b>	<b>103</b>
<b>4.3. Etapas de la Metodología de Investigación</b>	<b>104</b>
<b>4.3.1. Primera etapa de trabajo – Observaciones de clase</b>	<b>105</b>
<b>4.3.2. Segunda etapa de trabajo – Encuentros-taller</b>	<b>111</b>
<b>4.3.2.1. Devolución de lo observado en las clases y explicitación de las categorías generadas</b>	<b>116</b>
<b>4.3.2.2. Realización de la entrevista semiestructurada</b>	<b>117</b>
<b>4.3.2.3. Presentación de situaciones de clase</b>	<b>121</b>

## 4. Metodología

La Investigación Educativa, según Latorre Beltrán et al. (1997), tiene como objetivo plantear problemas relativos a la naturaleza, epistemología, metodología, fines y objetivos de la ciencia en el marco de la búsqueda progresiva de conocimiento en el ámbito educativo. Actualmente, la expresión *investigación educativa* asume múltiples significados considerando la diversidad de objetivos y finalidades que se le asignan, razón por la cual es difícil definir dicha expresión. Sin embargo, Keeves (1988) plantea que se podría asumir que existe una “unidad de investigación educativa” con diferentes enfoques mutuamente complementarios.

Este tipo de investigación posee varias características particulares; una de ellas es que los problemas que se plantean son difíciles de resolver, ya que la misma realidad educativa con la cual se trabaja es compleja. A su vez, los aspectos importantes de esta realidad, como las creencias, valores o significados, no son directamente observables ni susceptibles de experimentación sin que por ello se tenga que renunciar a su estudio. Otra característica de este tipo de investigación es la relación que se establece entre el investigador y el objeto de estudio. El investigador forma parte del fenómeno social que investiga, la educación, y como persona que participa en él con sus valores, ideas y creencias, hace que no pueda ser totalmente independiente y neutral respecto a los fenómenos estudiados (Latorre Beltrán et al., op. cit.).

El enfoque de investigación educativa que se adopta en esta tesis es fundamentalmente de tipo cualitativa. Además, en tanto que investigación bajo el marco de la reflexión dialógica, presenta características particulares que serán especificadas oportunamente.

## **4.1 Paradigmas de Investigación Educativa**

En la investigación educativa, según Hernández Sampieri et al. (2003), existen dos grandes grupos de metodologías denominados cuantitativo y cualitativo. Latorre Beltrán et al. (op. cit.) plantean una tercera aproximación metodológica, por lo cual en acuerdo con estos autores serían tres los paradigmas de investigación educativa: Positivista/Cuantitativo, Interpretativo/Cualitativo y Sociocrítico.

### **4.1.1 Paradigma Positivista/Cuantitativo**

Este enfoque metodológico, en líneas generales, utiliza la recolección y el análisis de datos para responder las preguntas de investigación y probar hipótesis establecidas previamente. Confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Hernández Sampieri et al., op. cit.).

Este paradigma también es denominado empírico-analítico y racionalista. En el ámbito educativo este enfoque de investigación suele suponer dos propósitos: consta básicamente de dos objetivos: descubrir las leyes por las que se rigen los procesos educativos y elaborar teorías científicas que guíen la acción educativa. Como señala Popkewitz, citado por Latorre Beltrán et al. (op. cit.), este enfoque se configura a partir de cinco supuestos interrelacionados:

- La teoría debe ser universal.
- Los enunciados científicos deben ser independientes de los fines y valores de los individuos.
- El mundo social existe como un sistema de variables distintas y analíticamente separables en un sistema de interacciones.
- Las variables deben ser definidas operativamente y su cuantificación debe ser fiable.

- La estadística es un instrumento importante para el análisis e interpretación de los datos.

Aunque este paradigma posee una gran potencia en relación con el rigor metodológico, cuando se lo aplica al ámbito educativo se sacrifica el estudio de otras dimensiones sustantivas como la realidad humana, los aspectos socioculturales e incluso los políticos e ideológicos.

#### **4.1.2 Paradigma Interpretativo/Cualitativo**

Según Hernández Sampieri et al., (op. cit.), este enfoque metodológico, por lo general, se utiliza en las primeras instancias de una investigación para proponer y refinar preguntas de investigación. Dichas preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigar, el cual es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría.

Este paradigma, también denominado fenomenológico, naturalista o humanista, engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social. Las nociones que prevalecen en este paradigma son las de comprensión, significado y acción en contraposición con las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista antes mencionado. A su vez, enfatiza la comprensión e interpretación de la realidad educativa desde los significados de las personas implicadas en los contextos educativos y estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y otras características del proceso educativo no observables directamente (Latorre Beltrán et al., op. cit.).

### **4.1.3 Paradigma Sociocrítico**

Este paradigma engloba diversos enfoques de investigación que pretenden superar el reduccionismo de la tradición. Introduce la ideología de forma explícita y la auto-reflexión crítica en los procesos del conocimiento, y su finalidad última es la transformación de la estructura de las relaciones sociales. Esta perspectiva plantea como objetivos importantes de investigación el análisis de las transformaciones sociales y la respuesta a determinados problemas generados por estas.

Esta corriente tiene un impacto considerable en algunos ámbitos de la educación como el estudio del currículo, la administración educativa y la formación del profesorado.

## **4.2 Paradigma cualitativo de investigación educativa**

Como se mencionó anteriormente, el trabajo desarrollado en esta tesis se centra en metodologías de investigación constructivistas/cualitativas. Este enfoque se orienta a describir e interpretar los fenómenos sociales y, por consiguiente, los educativos, interesándose por el estudio de los significados e intenciones de las acciones humanas desde la perspectiva de los propios agentes sociales. Esto tiene como consecuencia que la persona que investiga no actúa sobre las personas investigadas sino que interactúa con ellas. Un rasgo definitorio de esta metodología es la interacción cara a cara entre el investigador y los participantes de la investigación (Latorre Beltrán et al., op. cit.). Debido a esto, consideramos que esta metodología se ajustó de manera clara a nuestros objetivos de investigación.

Este enfoque se caracteriza por ser holístico, inductivo e ideográfico. Holístico en el sentido que estudia la realidad desde un enfoque global, sin fragmentarla ni seccionarla en variables. Inductivo porque las categorías se construyen a partir de la información obtenida y no a partir de teorías o hipótesis previas. E

idiográfico porque se orienta a comprender e interpretar lo singular de los fenómenos sociales sin intentar dar explicaciones en término de leyes generales.

El proceso de investigación es interactivo, progresivo y flexible. Los datos son tomados mediante estrategias interactivas como la entrevista, la observación participante o el análisis de documentos. Y, por lo tanto, los resultados de la investigación son creados a través de la interacción hermenéutico-dialéctica entre el investigador y los participantes que realizan el estudio.

Latorre Beltrán et al. (op. cit.), citando a Maykut y Morehouse, plantean ocho características de la investigación cualitativa.

- La investigación tiene carácter exploratorio y descriptivo.
- El diseño es emergente, se elabora sobre la información recogida.
- El muestreo es intencional, no pretende generalizar los resultados.
- La recogida de datos tiene lugar en situaciones naturales, no controladas.
- Se enfatiza el papel del investigador como instrumento principal de investigación.
- Los métodos de recogida de información son cualitativos, de naturaleza interactiva.
- El análisis de los datos es inductivo: categorías y patrones emergentes se construyen sobre la base de la información obtenida.
- El informe de investigación sigue el modelo del estudio de casos.

El proceso de investigación de la metodología cualitativa se puede entender como un continuo que admite una flexibilidad en el diseño de las distintas fases que lo configuran. Cada una de ellas se construye sobre la información de las otras. Según Janesick, citado por Latorre Beltrán et al. (op. cit.), dicho proceso puede ser caracterizado de la siguiente manera:

- 1) Es holístico: busca la comprensión de la situación estudiada en su totalidad.
- 2) Es contextualizado: tiene en cuenta las relaciones dentro de la cultura o el sistema definido.
- 3) Hace referencia a lo personal e inmediato exigiendo una relación cara a cara.
- 4) Se centra en la comprensión de una situación social y no en la predicción de la misma.
- 5) Requiere que el investigador permanezca un tiempo en el lugar de estudio.
- 6) Requiere dedicar tanto tiempo al análisis de la información como, al menos, el tiempo consumido en el escenario.
- 7) El investigador es el que desarrolla una teoría o modelo de lo que ocurre en la situación social.
- 8) Se basa en el investigador como instrumento de la investigación.
- 9) Implica negociar las decisiones atendiendo a cuestiones éticas.
- 10) Incorpora espacios para describir los papeles del investigador, así como la descripción de los sesgos y las preferencias ideológicas.
- 11) Exige un continuo análisis de la información.

En esta metodología, con el objetivo de darle confiabilidad a los datos y a las interpretaciones realizadas a partir de los mismos, se establecen criterios regulativos:

Criterio de credibilidad: es utilizado para demostrar que la investigación se ha realizado de forma pertinente, garantizando que el tema fue identificado y descrito con fidelidad. Para esto se utilizan diversas

estrategias como la observación persistente, la triangulación, el juicio crítico de colegas, bibliografía de material referencial, entre otros.

Criterio de transferibilidad: aunque la investigación cualitativa no busca generalizar, ya que se basa en que los fenómenos sociales o de conducta dependen del contexto, la transferencia de los resultados a un contexto distinto al cual fueron obtenidos es posible gracias a la utilización de estrategias tales como el muestro teórico, las descripciones densas, la recogida de datos, entre otros.

Criterio de dependencia: se basa en la necesidad de controlar y registrar la relación entre los procedimientos llevados a cabo por el investigador y las particularidades del contexto de investigación. Procedimientos tales como los métodos solapados o el establecimiento de pistas de revisión son algunos modos de asegurar la dependencia.

Criterio de confirmabilidad: consiste en revalidar la información, la interpretación de los significados y la generación de conclusiones como una manera de disminuir el sesgo que puede ser introducido en la investigación a partir de la subjetividad del investigador. Para eso se utilizan estrategias tales como auditoría de confirmabilidad, triangulación de datos, entre otros.

En función de los criterios antes mencionados, en esta investigación se realizaron acciones con el fin de maximizar la confiabilidad de los procedimientos implementados y los resultados obtenidos:

- Todo el proceso fue auditado por dos o más colegas pertenecientes al mismo grupo de investigación.
- Aspectos particulares del trabajo fueron sometidos a la observación crítica de colegas externos al grupo de investigación.
- Se obtuvieron datos procedentes de diversas fuentes, tales como observaciones de clase no participantes, talleres y entrevistas (triangulación de métodos).



- El análisis de los datos fue revisado independientemente por, al menos, dos investigadores/as (triangulación de investigadores/as).

#### **4.2.1 Enfoque metodológico adoptado en este trabajo**

Hernandez Sampieri et al. (op. cit.) resaltan que en los últimos años se ha observado una tendencia creciente en la utilización combinada de los enfoques cualitativo y cuantitativo en la misma investigación. Plantean que esta integración añade profundidad al estudio y, aunque llegan a surgir contradicciones entre los resultados de ambos enfoques, se agrega una perspectiva más completa de lo que se está investigando. Una forma de integrar estos dos enfoques en una investigación es el “modelo de dos etapas” en el cual en primer lugar se aplica un enfoque y luego el otro, de manera relativamente independiente, respetándose los métodos inherentes a cada enfoque.

Estos autores plantean también otras dos formas de integrar los enfoques: modelo de enfoque dominante y modelo mixto. El primero de ellos se lleva a cabo bajo la perspectiva de alguno de los enfoques, el cual prevalece, y el estudio conserva componentes del otro enfoque. El segundo constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, donde ambos se combinan durante todo el proceso de investigación.

En este trabajo de investigación hemos adoptado una aproximación metodológica que se corresponde con el “enfoque dominante”. El diseño es principalmente cualitativo (por ejemplo, la recolección y análisis de los datos y la construcción de la teoría a partir del Método Comparativo Constante), implicando algunos elementos propios del enfoque cuantitativo (por ejemplo, se busca poner a prueba cierta hipótesis definida previamente y se pretende cierto grado de generalidad en las conclusiones).

### 4.3 Etapas de la Metodología de Investigación

Para dar cuenta de los objetivos planteados en el Capítulo I de esta tesis se llevó adelante una metodología de investigación que implicó varias etapas en las que se trabajó con tres docentes de una escuela de enseñanza media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

A continuación se enumeran las acciones realizadas en cada etapa de trabajo. Seguidamente a esto se explicará cada una por separado.

Primera etapa:

- Observación de clases no participantes (Sirvent, 2007a) en las cuales se grabó (Pessoa de Carvalho, 2007) y se tomó nota de las actitudes, discursos (Lorenzo y Farré, 2009) y otros indicadores de los cuales se pudiera inferir posibles creencias sobre sexualidad.
- Categorización, por medio del Método Comparativo Constante, de los datos obtenidos a partir de las observaciones (Glaser y Strauss, 1967; Alvira Martín, 1983).
- Identificación de posibles creencias de los docentes sobre sexualidad y género en función de las categorías generadas (Gill y Hoffman, 2009).

Segunda etapa: caracterizada por el trabajo con los docentes con la metodología de encuentros-taller.

- Creación de una comunidad de aprendizaje dialógico con los docentes participantes (Elboj Saso y Oliver Pérez, 2003).
- Reflexión conjunta sobre el conocimiento práctico de los docentes (Copello Levy y Sanmartí Puig, 2001).
- Realización de entrevistas semi-estructuradas (Troncoso y Daniele, 2003; Escribá-Agüir y Bernabé Muñoz, 2002).

- Categorización, por medio del Método Comparativo Constante, de los datos obtenidos a partir de los encuentros-taller (Glaser y Strauss, op. cit.; Alvira Martín, op. cit.).

#### **4.3.1 Primera etapa de trabajo – Observaciones de clases**

Inicialmente se realizaron observaciones de clase no participantes en diferentes materias (Historia, Física y Problemáticas Ambientales y Urbanas) a cargo de los/as docentes antes mencionados/as. En total se realizaron 39 horas de observaciones distribuidas de la siguiente manera:

- Historia: se realizaron 12 observaciones de clases de 80 minutos cada una comprendidas entre junio de 2009 y junio de 2010. Totalizaron 16 horas.
- Física: se realizaron 5 observaciones de clases de 80 minutos cada una comprendidas entre mayo y septiembre de 2010. Totalizaron 7 horas.
- Problemáticas Ambientales y Urbanas: se realizaron 12 observaciones de clase de 80 minutos cada una comprendidas entre mayo de 2009 y mayo de 2010. Totalizaron 16 horas.

Estas observaciones de clase se registraron mediante grabaciones de audio y video y se tomaron notas *in situ* sobre las actitudes, discursos y otros indicadores que pudieran dar cuenta de posibles creencias sobre sexualidad en el currículo oculto escolar (Morgade, 2001). Luego, estos registros fueron analizados por medio del Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Alvira Martín, 1983), el cual no solo permite la confrontación de la teoría con la empiria sino que también posibilita la construcción de categorías de análisis no previstas, el establecimiento de asociaciones, la identificación de información relevante y la interpretación de sentidos y significados. Una característica particular de este método es que las categorías que se han generado a partir de las observaciones se pueden ir contrastando

continuamente con otras categorías de observaciones anteriores (Glaser y Strauss, op. cit.).

Luego de generar las categorías mediante el Método Comparativo Constante se identificaron las posibles creencias sobre sexualidad y género que se expresaban a través de dichas categorías. Para esto, en primera instancia se consultaron varios trabajos de investigación y bibliografía relacionada con las categorías antes mencionadas, en los cuales se analizan diversas creencias sobre sexualidad y género que poseen las personas en general y cuáles podrían ser los diversos indicadores para dichas creencias. Luego, estas posibles creencias fueron cruzadas con las categorías generadas para finalmente poder indicar qué creencia se infiere de cada categoría. Las creencias encontradas también fueron sustentadas con datos provenientes de los diversos encuentros-taller (segunda etapa de trabajo).

En este trabajo de investigación, al igual que en el trabajo de investigación de Gill y Hoffman (2009), se infirieron las creencias de los docentes a través de sus acciones reales en el aula. En este sentido, Pajares (1992) menciona que una de las metodologías para conocer las creencias de los profesores consiste en partir de las inferencias que realizan los/as investigadores/as sobre las acciones y discursos de los docentes. Según Oliver Vera (2009) es preciso considerar con gran profundidad las creencias que subyacen a los conocimientos, a los juicios que se hacen y a las acciones que se emprenden para comprender su significado como elementos implícitos que influyen en lo que se hace, se piensa, se sabe o se va a saber.

A continuación se enumera la bibliografía consultada para la etapa de análisis de las creencias.

#### Bibliografía Consultada:

1. Altmann, H. (2009) Educação sexual em uma escola: Da Reprodução a Prevenção. *Cadernos de Pesquisa*, 39(136), 175-200.
2. Anderson, S. (2009) The pedagogy of difference: Understanding teachers' Beliefs and practice of Gender equity in benin. In Baker y

- Wiseman (edit.) *Gender, Equality and Education from International and Comparative Perspectives*, (pp. 39-88). London: Emerald Group.
3. Butler, J. (2008) *Cuerpos que importan, Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
  4. Kane, E. y Schippers, M. (1996) Men's and Women's Beliefs about Gender and Sexuality. *Gender and Society*, 10(5), 650-665.
  5. Kornblit, A. L., Sustas, S. E., Adaszko, D. (2013) Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 47-78.
  6. Llobet, V., Fainsod, V., Alcántara, A., Vera, M., Schiatiti, L., Langer, E., Darré, S., Calvi, B., Gargaventa, J. y Korinfeld, D. (2005) *Sexualidad, salud y derechos*. Buenos Aires: Noveduc.
  7. Lopez-Navajas, A (2014) Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
  8. López-Navajas, A. (2010) La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. II Congreso Internacional de Didáctica, España, 3-6 de febrero.
  9. Lucas, A. (2007) The Yin and Yang of sex work: female and male prostitution compared. In Herdt, G., and Howe, C. *21st Century Sexualities Contemporary issues in health, education, and rights*, (pp. 81-84). Nueva York: Routledge.
  10. Margulis, M y otros (2008) *Juventud, Cultura, Sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
  11. Morgade, G. (2006) Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*, 24, 27-33.

12. Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
13. Morgade, G. y Alonso, G. (Compls.) (2008) *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
14. Mosconi, N. (1998) *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Colección Formación de Formadores, Novedades Educativas.
15. Morgade, G. (2011) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
16. Quaresma Da, S. (2012) *La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil*. *Subjetividades y Procesos Cognitivos*, 16(1), 178-199.
17. Sinkinson, M. (2009) Sexuality isn't just about sex': pre-service teachers' shifting constructs of sexuality education. *Sex Education*, 9(4), 421–436.
18. Skelton, (2003). Male Primary Teachers and Perceptions of Masculinity *Educational Review*, 55(2), 195-209.

En esta sección detallaremos los lineamientos generales del Método Comparativo Constante (Glasser y Strauss, 1967; Sirvent, 1995) que fue utilizado para generar las categorías teóricas tanto a partir de los datos de las observaciones de clase como de los encuentros-taller.

Según Glasser y Strauss (op. cit.) el Método Comparativo Constante puede dividirse en cuatro etapas:

- a. Comparación de incidentes aplicables a cada categoría.
- b. Integración de las categorías con sus propiedades.
- c. Delimitación de la teoría.
- d. Escritura de la teoría.

Si bien estas etapas están delimitadas, cada una luego de un tiempo se transforma en la siguiente. Los primeros estadios operan simultáneamente a lo

largo del análisis y cada uno provee desarrollo continuo a los sucesivos estadios hasta el fin del análisis.

a. Comparación de incidentes aplicables a cada categoría.

En primera instancia se codifican los datos (observaciones de clase no participantes) en tantas categorías de análisis como sea posible, ya sea que surjan categorías o sea que los datos encajen en categorías ya existentes. En esta instancia, mientras se codifica un dato para una categoría; se debe compararlo con datos previos que pertenezcan a la misma categoría, es de aquí que nace la noción de “comparación constante”. Y es a partir de esta comparación que emergen propiedades teóricas de las categorías definidas, como relaciones con otras categorías y propiedades específicas de cada categoría. Cuando esto sucede, se generan dos tipos de categorías: aquellas que el investigador ha construido por sí mismo y aquellas que han sido abstraídas del lenguaje de los datos. Las primeras serán las “etiquetas” para los procesos y las conductas y las segundas darán cuenta de las explicaciones de dichos procesos.

b. Integración de las categorías con sus propiedades.

En esta etapa la “comparación constante” cambia de comparar incidente con incidente a comparar incidente con propiedades de una categoría que fue generada a partir de la etapa anterior. El hecho de buscar la relación entre las diferentes categorías y sus propiedades genera, a su vez, nueva teoría.

c. Delimitación de la teoría.

La “delimitación de la teoría” refiere tanto a delimitar la misma teoría como a las categorías generadas. El primer proceso de delimitación consiste en reducir el número de categorías ya que, en función de sus propiedades, puede formarse un conjunto más pequeño de conceptos de alto nivel. A su vez, también se reduce la terminología y su consecuente generalización, dando lugar a dos requerimientos de la teoría: la parsimonia en la formulación de variables y el alcance en la aplicabilidad de la teoría a un rango relativamente amplio. El segundo proceso de reducción consiste en delimitar la teoría reduciendo el

número inicial de categorías. Según González Galli (2010), esta reducción se hace posible gracias al desarrollo de la teoría, que permite, por ejemplo, focalizar el análisis en ciertos aspectos a la luz de los cuales algunas categorías definidas inicialmente dejan de ser relevantes.

Otro factor importante para la delimitación de la teoría es la saturación teórica que se plantea en este tipo de metodología. Luego de codificar varios incidentes para una misma categoría, se adquiere la habilidad de ver rápidamente si el siguiente incidente implica un nuevo aspecto. Si esto es así, el incidente es codificado y comparado y si no lo es, el incidente no se codifica dado que sólo añade “bulto” a los datos codificados y no aporta nueva teoría. En este sentido, cuando los nuevos incidentes no aportan nada a la teoría, tanto en la generación de nuevas categorías como en sus propiedades, se dice que se ha llegado a la “saturación teórica”.

#### d. Escritura de la teoría.

A lo largo de todo el proceso de análisis cualitativo se han generado categorías de análisis, las propiedades emergentes de dichas categorías y teoría sobre ellas. Toda esta amalgama es lo que formará parte de la escritura de la teoría final. Cuando se tiene una teoría substantiva sistemática, cuando el informe elaborado posee coherencia interna y puede ser leído por otro investigador, se está en condiciones de escribir esa teoría.

Los autores sostienen que el hecho de utilizar el método comparativo constante permite generar una teoría compleja que se corresponde directamente con los datos, dado que la comparación constante fuerza al investigador a considerar una gran diversidad en los datos. Se entiende por diversidad en los datos a que cada incidente es comparado con otros incidentes o con propiedades de la categoría, en términos de similitudes y diferencias.



### **4.3.2 Segunda etapa de trabajo - Encuentros-taller.**

En la primera etapa de la metodología se trabajó con tres docentes de una escuela media de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En la segunda etapa participaron sólo dos docentes dado que una de ellas, por razones personales, no pudo continuar con las actividades. En este momento del trabajo, al igual que en el anterior, en primer lugar se trabajó con los docentes y luego se generaron categorías teóricas a partir de los datos obtenidos, mediante el Método Comparativo Constante.

Inicialmente se realizaron reuniones bajo una metodología de encuentros-taller en forma individual con cada docente participante tomando en cuenta lo mencionado por Perrenoud (2007) quien afirma que en las investigaciones en las cuales se analiza la práctica docente, es necesario dedicar un tiempo prudencial para centrarse en la práctica de una sola persona.

- Con el docente de la materia Historia se realizaron 3 encuentros durante febrero y marzo del año 2011 con un total de 6 horas 25 minutos.
- Con la docente de la materia Problemáticas Ambientales y Urbanas se realizaron 5 encuentros distribuidos entre octubre del año 2010 y septiembre del año 2011 con un total de 5 horas.

Las actividades realizadas durante los encuentros-taller fueron organizadas teniendo en cuenta los siguientes ejes:

1. Devolución de lo observado en las clases y explicitación de las categorías generadas por parte de la investigadora.
2. Realización de entrevistas semi-estructuradas en las cuales se indagó sobre el recorrido de formación (cursos o seminarios que hayan tenido como objetivo de trabajo la sexualidad, el género o la educación sexual integral) de los docentes y acerca de la importancia que otorgan a tratar estas temáticas en el aula y los motivos de ello.

3. Presentación de cuatro situaciones de clase, dos de ellas ficticias (inventadas por la investigadora) y dos reales, tomadas de las propias observaciones de la investigadora. Antes de discutir estas dos últimas situaciones, se mencionó que habían sido elegidas de las observaciones realizadas. La consigna fue que los/as docentes explicitaran su visión sobre el accionar del profesor/a en la situación que se describía y qué podían “leer” detrás de esta acción en relación a la perspectiva de género.
  
4. Presentación de materiales de lectura y análisis conjunto (entre investigadora y docentes) de dos capítulos (Presentación y Capítulo III) del libro *Aprender a ser Mujer, Aprender a ser varón* de Graciela Morgade (2001), con el objetivo de analizar, desde una perspectiva de género, la Institución Educativa y cómo el sexismo penetra en las aulas (Ver Capítulo III).

Dado que los encuentros-taller se organizaron de diferente manera según el/la docente participante, a continuación se presentan dos tablas en las cuales se presentan las actividades realizadas con cada docente en cada encuentro-taller.

### Docente C

Encuentro	Actividades/Ejes
Primero	1. Devolución de lo observado en las clases y explicitación de las categorías generadas por parte de la investigadora.
Segundo	2. Realización de entrevistas semi-estructuradas en las cuales se indagó sobre el recorrido de formación
Tercero	3. Presentación de cuatro situaciones de clase
Cuarto	4. Análisis conjunto de dos capítulos de libro
Quinto	Finalización del análisis de los capítulos.

Cuadro 4.1 Actividades de los encuentros-taller de la docente C

## Docente R

Encuentro	Actividades/Ejes
Primero	1. Devolución de lo observado en las clases y explicitación de las categorías generadas por parte de la investigadora. 2. Realización de entrevista semi-estructuradas en las cuales se indagó sobre el recorrido de formación
Segundo	Finalización de la entrevista 3. Presentación de cuatro situaciones de clase
Tercero	4. Análisis conjunto de dos capítulos de libro.

*Cuadro 4.2 Actividades de los encuentros-taller del docente R*

En la última etapa del trabajo de investigación, nuevamente se generaron categorías teóricas a partir de los datos obtenidos mediante grabaciones de audio de los encuentros-taller. Estas categorías fueron obtenidas a través del Método Comparativo Constante ya explicitado en la sección 4.2.1 Luego, a través de dichas categorías, se analizó cómo las actividades planteadas colaboran al desarrollo de un proceso metacognitivos por parte de los/as docentes.

En los encuentros-taller se conformó una comunidad de aprendizaje dialógico (Elboj Saso y Oliver Pérez, op. cit.) mediante la reflexión conjunta entre investigadora (orientadora) y docentes. El objetivo de estos encuentros, en líneas generales, fue hacer explícitos algunos elementos de las creencias sobre sexualidad que poseen los docentes para, finalmente, determinar su posible incidencia en las prácticas profesionales, las cuales pueden incidir en la construcción de las nociones sobre sexualidad de los alumnos y alumnas. Esta metodología elegida se sustenta en trabajos realizados, por ejemplo, por Beswick (2007), que reporta cambios en las creencias de los docentes luego de la conformación de una comunidad de aprendizaje, en la cual estos compartían documentos de trabajo, analizaban clases propias, entre otros. En esta línea, Fives y Buehl (2012) mencionan que los docentes pueden llegar a cambiar sus

creencias cuando logran hacerlas explícitas y trabajan sobre ellas de forma específica mediante el análisis de sus propias prácticas y el análisis de casos, entre otros.

Por lo anteriormente mencionado, es que en esta investigación se trabajó en Comunidades de Aprendizaje. Según Galvis Panqueva y Leal Fonseca (2008), estas comunidades se construyen a partir de la confianza y la colaboración entre sus miembros y convergen alrededor de objetos de estudio por los que hay un interés compartido. De acuerdo con el objetivo y el diseño técnico que posee cada comunidad, se diferencian tres tipos predominantes: aquellas que aprenden alrededor del desarrollo de proyectos, las que lo hacen alrededor de revisar y generar nuevo conocimiento y las que aprenden alrededor del análisis y mejoramiento de la práctica profesional (Riel & Polin, 2004). En esta investigación se trabajó según el último tipo de comunidades, ya que el grupo de trabajo está formado por personas que buscan mejorar su práctica profesional a partir del diseño y reflexión acerca de escenarios ricos y contextualizados. El aprendizaje se da como consecuencia tácita o explícita de reflexionar sobre la práctica y el continuo rediseño y experimentación para resolver retos profesionales que ayudan a entender la variedad y a integrar las herramientas de desarrollo (Galvis Panqueva y Leal Fonseca, op. cit.).

Un componente importante de estas comunidades fue el “aprendizaje dialógico”, el cual se fundamenta en el concepto de interacción social, entendido como estrategia privilegiada para promover y facilitar la construcción del conocimiento, tanto en el profesorado como en el alumnado. Este concepto se enmarca en una forma de trabajo que se denomina “reflexión dialógica”, la cual posee tres pilares. El primero es un marco referencial, que en el caso de esta investigación se relaciona con sexualidad y género y currículo oculto. El segundo pilar es que la atención se centre tanto en la propia práctica como en las condiciones sociales en las que esa práctica se lleva a cabo y en la relevancia social de la misma. Por último, el tercer pilar supone que la práctica reflexiva esté comprometida con el grupo en la que se produce (Copello Levy y Sanmartí Puig, op. cit.). En este proceso, se parte del encuentro entre quien está inmerso en el contexto y, por tanto, lo conoce y lo puede evaluar, pero que

generalmente tiene ideas implícitas sobre su trabajo y sobre la sexualidad -en nuestro caso los docentes de escuela media-, y quien ha analizado las concepciones modernas del proceso de enseñanza relacionado con la educación sexual integral y, por lo tanto, puede ayudar a que se produzca el proceso de explicitación de lo implícito para promover la toma de decisiones fundamentadas -para nuestro trabajo, la investigadora de este proyecto-. Según Perrenoud (2007), en este tipo de metodologías, la orientadora tendría la función de fomentar y proporcionar las herramientas necesarias para un trabajo de autoanálisis, y para ayudar a los practicantes a explicitar y a interpretar sus prácticas.

Como se mencionó en el párrafo anterior, uno de los pilares de este “aprendizaje dialógico” es la reflexión sobre la práctica docente. En este sentido, Perrenoud (op. cit.) menciona que una práctica reflexiva no implica necesariamente la pertenencia a un grupo de análisis de la práctica. Se puede reflexionar solo, en equipo o con colegas, e incluso dialogando con la familia y los amigos. Además, agrega que cuando el análisis de la práctica tiene como objetivo la transformación de las personas, de sus actitudes y de sus actos –fin último de nuestra investigación-, esta exige de cada uno un verdadero trabajo sobre sí mismo; exige tiempo y esfuerzo, y los expone a la mirada de otros. Conocer las conclusiones de un análisis llevado a cabo por un tercero difícilmente ayudará a cambiar. Cada uno tiene que representar un papel activo en el análisis de su propia práctica. Es decir, poder realizar un ejercicio metacognitivo sobre aquellas cuestiones, por ejemplo sus propias creencias, que guían su práctica, tal como se realizó en este trabajo de investigación.

En función de esto, con el objetivo de que los docentes participantes puedan reflexionar sobre su propia práctica, se realizaron grabaciones en video de las clases, ya que esto posibilita que los docentes puedan observarse (Pessoa de Carvalho, op. cit.) y analizar su propio discurso. La metodología del análisis del discurso permite, además, reconocer las creencias implícitas sobre sexualidad que poseen los docentes y gobiernan su accionar y no pueden ser recabadas directamente a través de preguntas sobre su comportamiento (Lorenzo y Farré, op. cit.).

En uno de los encuentros-talleres se realizó una entrevista individual a cada docente en la cual se indagó sobre su recorrido de formación (cursos o seminarios que hayan tenido como objetivo de trabajo la sexualidad, el género o la educación sexual integral). También se indagó acerca de la importancia que otorgan a tratar estas temáticas en el aula y los motivos de ello. Dichas entrevistas fueron semi-estructuradas (Troncoso y Daniele, op. cit.; Escribá-Agüir y Bernabé Muñoz, op. cit.) ya que permiten recuperar las vivencias, las posiciones actuales sobre los temas, los vínculos con sus alumnos y alumnas y también rescatar cuáles son sus creencias sobre sexualidad (Sirvent, op. cit.). Según Goetz y LeCompte (1988), las entrevistas constituyen uno de los procedimientos más frecuentemente utilizados en los estudios de carácter cualitativo, donde el investigador no solamente hace preguntas sobre los aspectos que le interesa estudiar sino que debe comprender el lenguaje de los participantes y apropiarse del significado que estos le otorgan en el ambiente natural donde desarrollan sus actividades. En este caso, para elaborar las entrevistas semi-estructuradas se plantearon dos ejes que actuaron como elementos guía para la formulación de las preguntas: 1. el conocimiento de la ley Nacional 26.150, tanto en relación a su carácter integral como a la obligatoriedad que genera sobre los/as docentes, como al derecho por parte de los y las estudiantes; y 2. el conocimiento sobre cómo influyen tanto las experiencias personales del/la docente como sus creencias en sus acciones en el aula.

#### **4.3.2.1 Devolución de lo observado en las clases y explicitación de las categorías generadas**

En el primer encuentro con los docentes se les realizó una devolución de lo observado en sus clases, como así también la explicitación de las categorías generadas a partir de dicha observación. Uno de los objetivos de esta acción fue *estimular el recuerdo* a través de la presentación de los diversos incidentes que dieron lugar a las categorías generadas en la primera etapa de trabajo. Este método de estimulación del recuerdo, según Rosales (2000), consiste en reproducir en audio, video o relatos, episodios que fueron observados durante

las clases, para permitir al que lo contempla o escucha que recuerde y trate de expresar sus pensamientos y decisiones durante el mismo. Según Clark y Peterson (1990), la aplicación del método puede sufrir algunas variantes: se pueden reproducir partes de las observaciones seleccionadas por el/la investigador/a o bien la observación completa; el/la investigador/a puede, cada vez que se detiene el relato o el video, formular preguntas preestablecidas, o bien pedir al docente que realice los comentarios que considere pertinentes; la decisión acerca de cuándo detener el video o el relato puede ser prerrogativa del investigador/a, del docente o de ambos. Los informes y comentarios del enseñante sobre sus formas de pensar y decisiones durante la enseñanza se graban, transmiten y someten a un análisis de contenido. En esta investigación el análisis de contenido se realizó durante el resto de los encuentros, tratando de realizar junto a los docentes un ejercicio metacognitivo.

#### **4.3.2.2 Realización de la entrevista semi-estructurada**

Respecto al diseño del cuestionario que sirvió de base para la entrevista grabada realizada durante los encuentros-talleres, se tuvo en cuenta la importancia y la necesidad de acceder a las creencias de los profesores de forma indirecta, para evitar respuestas idealizadas de una situación en la que subyace la necesidad de «quedar bien». Asimismo, se cuidaron otros detalles como, por ejemplo, que los profesores no se sintieran cuestionados o evaluados con relación a sus conocimientos sobre la Educación Sexual Integral y que el tiempo dedicado al cuestionario no fuera excesivo (Moreno y Azcárate, op. cit.).

Según Patton (1990), existen cuatro modalidades principales en las entrevistas cualitativas:

- La entrevista conversacional informal, caracterizada por el surgimiento y realización de las preguntas en el contexto y en el curso natural de la interacción (sin que haya una selección previa de temas, ni una redacción previa de preguntas).

- La entrevista basada en un guión, caracterizada por la preparación de un guión de temas a tratar (y por tener libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas a lo largo del encuentro de entrevista).
- La entrevista estandarizada abierta, caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados pero de respuesta libre y abierta.
- La entrevista estandarizada cerrada, caracterizada por el empleo de un listado de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta cerrada.

De estos cuatro tipos de entrevistas sólo los tres primeros pueden ser considerados propiamente dentro del rótulo de entrevistas cualitativas. Si bien el tercer tipo se encuentra mediando entre estas y las cuantitativas, el último tipo, en cambio, corresponde claramente a la típica entrevista de encuesta, basada en un cuestionario cerrado en su mayor parte (Valles, 1999).

Las decisiones de diseño de la entrevista guardan relación con una regla práctica: preguntarse qué (información) comunicará el entrevistado, a quién (a qué clase de entrevistador) y bajo qué condiciones (de privacidad, de anonimato, de investigación avalada por una determinada entidad, etc.). Todo ello habrá de tenerse en cuenta, con el fin de lograr el mejor proceso comunicativo en la situación concreta de entrevista (Valles, op. cit.).

En esta investigación se trabajó bajo el tercer tipo de entrevista en el formato de entrevista personal (Hernandez Sampieri, op. cit.) en el cual el o la entrevistadora le realiza una a una las preguntas del cuestionario al o la entrevistada y va anotando las respuestas o grabando las mismas.

En este trabajo, en primera instancia se plantearon los objetivos de las preguntas y en función de esto se realizaron las preguntas pertinentes. Por último, como procedimiento de validación del instrumento, se le realizó la entrevista semi-estructurada a una profesora del Grupo de Investigación de Didáctica de la Biología que trabaja en temas relacionados con Sexualidad y Género lo cual nos permitió ajustar nuevamente las preguntas.



### **Objetivos de las preguntas de la entrevista semi-estructurada:**

1. Hace referencia a si el/la entrevistado/a cree que los docentes ya poseen el saber para enseñar ESI por su propia experiencia o si, por el contrario, cree que deben capacitarse para dicha acción.
2. Hace referencia a qué corriente de educación sexual adhiere. Es decir, si solo piensa que es necesaria una educación en sistemas genitales, infecciones de transmisión sexual y anticonceptivos (ver Capítulo III) o si posee una perspectiva integral de la educación, planteando que hay muchos otros contenidos que se pueden trabajar con los alumnos.
3. Esta pregunta es un refuerzo de la anterior, ya que si responde que la materia encargada es Biología se refuerza una concepción bio-médica de la ESI. En cambio, si plantea que desde todas las materias se puede tratar el tema, su concepción estaría más cercana a la perspectiva integral, como menciona Sinkinson (2009).
4. Esta pregunta se puede relacionar con la pregunta 1, ya que si piensa que los docentes ya tienen el saber sobre la sexualidad no es necesario que fortalezcan su rol; en cambio, si cree que los saberes deben ser variados y que el docente no sabe todo sobre el tema, responderá que deben realizar cursos o seminarios o participar de talleres referidos al tema.
5. Esto tiene que ver con el conocimiento de la Ley de Educación Sexual Integral, es decir, aunque haya diferentes posturas frente a la sexualidad hay que tener en cuenta que existe la Ley Nacional 26.150 y los Lineamientos Curriculares Básicos y obligatorios para tratar el tema.
6. En esta pregunta se hace hincapié en la creencia según la cual hablar de sexualidad promueve un ejercicio temprano de las prácticas sexuales, planteando una mirada bio-médica de la

misma. Kontula (2010) plantea que en Estados Unidos de América esta es una fuerte creencia, por lo cual se trabaja la Educación Sexual promoviendo la abstinencia de la misma (Ver Capítulo III).

7. Esta pregunta busca indagar si los/as docentes trabajan sobre las concepciones alternativas que poseen los/as alumnos y si las tienen en cuenta para realizar las planificaciones como plantea la perspectiva constructivista (Driver et al., 1992). (Ver Capítulo I).
8. Esta pregunta es solidaria con lo que se mencionó en el Capítulo II en cuanto a las creencias de los docentes y cómo éstas influyen en su práctica escolar y específicamente en aquellas creencias relacionadas con la sexualidad (Ver Capítulo III).
9. Esta pregunta hace referencia al currículo oculto escolar (Mosconi, 1998) y busca indagar si las actitudes que tiene el/la docente en el aula para con los alumnos, tomando en cuenta sus comentarios y demás, influyen en la educación de los alumnos.
10. Esta pregunta se relaciona con cómo ha llegado a la docencia y de qué manera se interesó por temas relacionados con la Sexualidad.

**Las preguntas que orientaron la entrevista personal fueron las siguientes:**

- ¿Pensás que hay algún conocimiento o saberes en particular que necesitarían tener los docentes para brindar Educación Sexual Integral?
- ¿Qué pensás que necesitan saber los chicos cuando terminan la secundaria en temas relacionados con Educación Sexual?
- ¿Pensás que es necesario tratar la Educación Sexual en todas las materias o hay algunas que son "las encargadas" de hacerlo?
- ¿De qué manera pensás que un docente puede mejorar su tarea en el campo de la Educación Sexual Integral?

- ¿Si dentro de la institución escolar se pretende realizar un proyecto general sobre Educación Sexual y el plantel docente posee diferentes ideas acerca del tema, cómo pensás que se puede llegar a un acuerdo básico?
- Varias encuestas a docentes plantean que el hablar sobre sexualidad con los alumnos promueve un ejercicio temprano de las prácticas sexuales ¿Vos qué opinás al respecto?
- Se sabe que los alumnos poseen saberes previos sobre sexualidad, ¿de qué manera pensás que estos influyen en el momento de trabajar temas relacionados con Educación Sexual en el aula?
- ¿Y los conocimientos o creencias que poseen los docentes sobre sexualidad, pensás que influyen de alguna manera cuando dan clases de Educación Sexual?
- ¿Pensás que hay actitudes tuyas que pueden llegar a influir en el aprendizaje de los alumnos? ¿Podrías dar algún ejemplo?
- ¿Cuál ha sido tu recorrido en temas relacionados con la docencia o la Educación Sexual?

#### **4.3.2.3 Presentación de 4 situaciones de clase.**

Clark y Peterson (1986) han destacado que los esquemas teóricos de los profesores o su pensamiento pedagógico se conforman en torno a lo que ocurre en su práctica docente. Como se mencionó en el Capítulo II, Shulman (1986) señala dos formas básicas de conocimiento en función de cómo se organiza el saber pedagógico de los profesores: el conocimiento de casos prácticos y el conocimiento estratégico. En el primero de estos dos tipos de conocimientos, que consiste en una sucesión de situaciones prácticas junto a la forma de cómo desarrollarlas, el profesor puede encontrar modelos que

ejemplifiquen los principios y las proposiciones más abstractas. El conocimiento estratégico es el que se pone de manifiesto cuando el profesor afronta situaciones prácticas, que no suelen ser simples ni sencillas. Este conocimiento es el que le lleva a revisar los esquemas de acción, los supuestos previos, los modelos tomados de otros, los proporcionados por casos de otros profesores o los suyos propios. Solo la reflexión sobre la propia acción y la de otros, antes y después de ejecutarla, puede hacer operativo ese conocimiento estratégico vinculado siempre a la práctica (Gimeno Sacristán, 1988).

Por ello, según Gimeno Sacristán (op. cit.), centrarse en el análisis de lo que constituye la práctica escolar es la forma operativa de trabajar sobre los esquemas de actuación práctica de los profesores, pues ellos llevan de forma inherente, como ya se ha mencionado, un orden interno de acción que configura la profesionalidad del profesor. Pero, además, es el camino más eficaz para explicitar primero, analizando y criticando después, los esquemas teóricos que apoyan de manera racional estas prácticas. Esquemas prácticos y esquemas teóricos se relacionan entre sí.

En función de lo antes mencionado se trabajó con los docentes algunas situaciones de clase y se les preguntó qué opinaban de los siguientes comentarios/acciones de los/as profesores/as hacia los/as alumnos/as y si había alguna concepción de género detrás de ellos. El objetivo era que los/as docentes participantes analicen qué creencias se evidenciaban en el currículo oculto escolar de los/as docentes de las situaciones de clase. Como ya se mencionó, dos de estas situaciones son ficticias (inventadas por la investigadora) y otras dos pertenecen a las observaciones de clase no participantes realizadas durante la investigación.

#### **Situaciones de clase presentadas:**

- ♣ En la clase de educación física mixta, al comenzar la clase, la profesora dice: "las chicas vayan a aquella esquina en la que harán ejercicios de flexibilidad y los varones vengán acá que harán ejercicios de fuerza" (situación ficticia)

- ⤴ En la clase de matemática el profesor, mientras copia una fórmula en el pizarrón, dice: "Esta fórmula será muy útil para los futuros ingenieros" (situación ficticia).
- ⤴ En la clase de Lengua, el profesor entra a clase y pregunta por qué se retiró Pablo y un alumno le contesta que fue a la audición de danza (en forma sarcástica) y el profesor le dice: Ah sí, está bien, tiene una tendencia de ir a ballet (tomada y adaptada de la observación de clase R02.24-06-09).
- ⤴ En la clase de Educación para la Salud la profesora hace un comentario sobre una de las actividades que hicieron en clase, la actividad se trataba sobre un chico y una chica que tenían relaciones sexuales. P: "los chicos le cambiaron el nombre al personaje varón de la historia, le pusieron Julián" (Así es como se llama uno de los integrantes del grupo). Una chica responde: "Y bueno, al menos se le da en la ficción" a lo que la profesora responde: "Qué mala" (tomada y adaptada de la observación de clase C07.29-10-09).

Estas cuatro situaciones se eligieron dado que las mismas están atravesadas por creencias relacionadas con la sexualidad y el género que se evidencian en el currículo oculto escolar. En la primera situación la profesora separa a los varones y a las mujeres según sus creencias sobre las cualidades físicas de cada uno/a. Suponiendo que los varones son más fuertes y las mujeres más flexibles. En la segunda situación el profesor estaría dando a entender que del colectivo de alumnos/as los únicos que podrían llegar a ser ingenieros son los varones, no así las mujeres. Poniendo en juego la creencia que los varones son más inteligentes que las mujeres. En la tercera situación el profesor estaría planteando que, tal vez, el alumno tiene actitudes femeninas u homosexuales y por eso tendría una tendencia de ir a ballet. Aquí el profesor estaría poniendo en juego la creencia de que los varones deben tener actitudes masculinas y si no las tienen no son considerados como tales. En la cuarta situación, como la docente no hace ninguna reflexión

al respecto, se podría analizar que está de acuerdo con el comentario de la alumna, poniendo en juego la creencia que un varón a esa edad -entre 17 y 18 años- debería tener relaciones sexuales.



<b>Capítulo V: Resultados y Discusión</b>	<b>126</b>
<b>5. Presentación de los Resultados y Discusión</b>	<b>128</b>
<b>5.1. Observaciones de clase</b>	<b>129</b>
<b>5.1.1. Categorías generadas a partir de las observaciones de clase</b>	<b>129</b>
<b>5.1.1.1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>	<b>130</b>
<b>5.1.1.2. Trato diferencial a varones y mujeres</b>	<b>132</b>
<b>5.1.1.3. Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase</b>	<b>136</b>
<b>5.1.1.4. Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b>	<b>137</b>
<b>5.1.1.5. Normalización de las conductas en relación con papeles de género.</b>	<b>139</b>
<b>5.1.1.6. Trato diferente hacia alumnas-madre</b>	<b>142</b>
<b>5.1.2. Posibles creencias de los/as docentes sobre sexualidad y género relacionadas con las categorías teóricas generadas.</b>	<b>144</b>
<b>5.1.2.1. Categorías 1 y 3 - Inclusión de la perspectiva de género en el discurso e Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase</b>	<b>145</b>
<b>5.1.2.2. Categoría 2 - Trato diferente a los varones o a las mujeres</b>	<b>146</b>
<b>5.1.2.3. Categoría 5 - Normalización de las conductas en relación con papeles de género</b>	<b>146</b>
<b>5.1.2.4. Categoría 6 - Trato diferentes hacia alumnas-madres</b>	<b>148</b>
<b>5.2. Encuentros – taller</b>	<b>151</b>
<b>5.2.1. Categorías generadas a partir de los encuentros-taller</b>	<b>151</b>
<b>5.2.1.1. Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones</b>	<b>152</b>
<b>5.2.1.2. Buena predisposición ante las sugerencias de la investigadora</b>	<b>154</b>
<b>5.2.1.3. Reflexión <i>in situ</i></b>	<b>156</b>
<b>5.2.1.4. Sesgo de la formación</b>	<b>161</b>



5.2.1.5. Ansiedad por la devolución	165
5.2.1.6. Actitud frente a la observación	166
5.2.1.7. Aclaración de su accionar	169
5.2.1.8. Reflexión metacognitiva	171
5.3. Análisis de cada docente	179
5.3.1. Docente C	179
5.3.2. Docente R	183
5.3.3. Docente G	190
5.4. Reflexiones finales	191

## **5. Presentación de los Resultados y Discusión**

El análisis de los datos se realizó en dos etapas, correspondiendo estas a las etapas de trabajo mencionadas en el Capítulo IV de Metodología. En la primera instancia de análisis, se generaron categorías teóricas, por medio del Método Comparativo Constante, a partir de los datos obtenidos de las observaciones no participante de las clases. De estas categorías se pueden inferir algunas creencias sobre sexualidad y género que posee cada docente y que se expresan a través del currículo oculto escolar u omitido. Como se explicó en el Capítulo III, la denominación de currículo oculto se usa para referirse a todo lo que se adquiere en la escuela sin figurar en los programas prescriptos oficiales, como los saberes, habilidades, roles y valores (Mosconi, 1998). En la segunda instancia, se crearon categorías teóricas, también por medio del Método Comparativo Constante, a partir de las reflexiones de los/as docentes participantes de esta investigación en los encuentros-taller, las cuales dan cuenta de los procesos cognitivos que pudieron llevar adelante en los mismos.

La transcripción de las observaciones de clase codificadas se encuentra en los Anexos 1 y 2 y se presentan en un formato de 3 columnas. En la primera se relata la observación de clase o respuestas de los docentes según corresponda, en la segunda se presentan las impresiones del/la observador/a, pensamientos o ideas que se generan a partir de los datos, y en la columna de la derecha se encuentra la categoría a la cual pertenece el incidente. Como se mencionó en el Capítulo IV, puede haber observaciones/respuestas que no han sido categorizadas. Tanto las observaciones de clase no participantes como la transcripción de los encuentros-taller están divididas por docente y fecha y se presentan en orden cronológico.

Para la utilización de los incidentes como ejemplos de las categorías teóricas generadas se utilizó la siguiente codificación:

## **Docente C02.04-06-09**

**C:** Docente

**02:** Número de observación de clase o encuentro-taller en la que se registra el incidente

**04-06-09:** Fecha de la observación de clase o encuentro-taller

### **5.1. Observaciones de clase**

A continuación se presentan las categorías generadas a partir de las observaciones de clase no participantes (ver capítulo IV). Para la explicación de cada categoría se presentan ejemplos hipotéticos con el objetivo de ilustrar dicha explicación. Luego se transcriben fragmentos provenientes de los datos de las observaciones de clase no participantes. Para cada incidente se menciona por qué dicho incidente fue incluido en a esa categoría.

#### **5.1.1. Categorías generadas a partir de las observaciones de clase**

En primer lugar se presenta la lista de categorías generadas a partir de las observaciones de clase no participantes de los/as tres docentes. Luego, el análisis de cada categoría es presentado de la siguiente manera:

- Se analiza la categoría generada. Este análisis consiste en la explicación de la categoría y en las reflexiones que la misma conlleva.
- Se presentan algunos ejemplos extraídos de las transcripciones de las observaciones. Según corresponda, se marca en **negrita** aquella palabra o frase que constituye el incidente. En algunos ejemplos toda la situación presentada es la que da cuenta del incidente.

Cuando se transcribe más de un incidente por observación de clase de un docente en la misma categoría, se los nombrará con Incidente 1, 2, 3 y siguientes, con el objetivo de dar cuenta de que forman parte de distintos momentos de la clase.

### **Categorías generadas:**

1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso
2. Trato diferenciado a varones y mujeres
3. Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase
4. Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad
5. Normalización de las conductas en relación con papeles de género.
6. Trato diferente a alumnas-madre

#### **5.1.1.1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso**

En esta categoría se presentan los incidentes en los cuales el/la docente incluye en su discurso a ambos géneros, masculino y femenino o utiliza palabras sin género haciendo referencia al colectivo de personas. Es decir, se tomarán en cuenta aquellas frases en las cuales se nombra a grupos de personas estando presentes ambos géneros. Por ejemplo cuando alguien saluda de la siguiente manera: “Buen día a todos y todas” o cuando dan la bienvenida: “Les damos la bienvenida a todas las personas aquí presentes”. En el primer ejemplo se observa cómo desde el discurso se incluyen a ambos géneros al decir “todos y todas”. En el segundo ejemplo se utiliza la palabra “personas”, palabra que no da cuenta de ningún género en particular. De esta manera se está incluyendo a todo el colectivo presente.

Incidentes provenientes de las observaciones de clase que corresponden a esta categoría:

**Docente C02.04-06-09**

*“Tienen que ser **creativas y creativos** para poder armar la historia”.*

En este caso la docente C se estaba refiriendo a los alumnos y alumnas.

**Docente R07.09-09-09**

*“En esta etapa del año **nosotros y nosotras** tenemos que tener en cuenta siempre el proceso por el cual van atravesando ustedes”.*

En este caso el docente R al mencionar “nosotros y nosotras” hacía referencia al colectivo docente de la institución mencionando a ambos géneros.

**Docente C03.18-06-09**

*“Estos lugares poseen una atención primaria dirigida a las **personas**”.*

En este ejemplo la docente C utiliza la palabra “personas” incluyendo a todo el colectivo que es atendido en ese lugar.

**Docente C07.29-10-09**

*“Es una cuestión de quererse a **una misma**”.*

En este ejemplo la docente C utiliza el género femenino para referirse a ella como persona cuando en general siempre se utiliza el masculino aunque la persona que esté hablando sea una mujer.

### **Docente R04.12-08-09**

*“Quiénes son los **promotores y promotoras de salud**”.*

En este incidente, el docente R nombra a ambos géneros.

#### **5.1.1.2. Trato diferenciado a varones y mujeres**

Aquí se incluyen los incidentes que dan cuenta de que el/la docente realiza alguna diferencia en el trato a los varones o a las mujeres. Esta categoría nace de la idea de que, según Mosconi (1998) y Morgade (2001), en las clases mixtas los docentes, sin ser conscientes, tienen, en general, más interacción con los varones que con las niñas. Es decir, interrogan mucho más a menudo a los varones y responden con mayor frecuencia las intervenciones espontáneas de los varones que a las intervenciones de las mujeres. También mencionan que en las clases hay alumnos “invisibles” y la mayoría de las veces estos alumnos son mujeres., Según Anderson (2009), muchas veces, esta invisibilidad está dada por el arquetipo de “niña buena” que poseen los/as docentes sobre las mujeres, lo cual genera que les presten menos atención. Inversamente, entre los alumnos que “no son invisibles” hay más varones que mujeres dado que a través de su bullicio y la asertividad reciben más atención por parte de los/as docentes. Como se mencionó en el Capítulo 3, Sección 3.3.1, cuando se habla de visibilidad o invisibilidad, Torres Santomé (2005) menciona que hacen referencia, en este caso, a todos los comportamientos estudiantiles, ya sean de desobediencia y más o menos conflictivos, como de verdadera aplicación y/o éxito en las propuestas de trabajo y juego que ofrece el profesorado. Tanto en las aulas como en los comedores escolares y en los patios de recreo.

Por ejemplo, cuando el/la docente realiza una pregunta y responden tanto varones como mujeres, en general, toma preferentemente las respuestas de los varones como objeto de análisis.

Incidentes provenientes de las observaciones de clase que corresponden a esta categoría:

A continuación se analizan varios incidentes de una misma docente en forma conjunta, dado que en forma aislada no parecieran pertenecer a la categoría que se detalla.

**Docente G02.27-05-10**

*La docente G borra el pizarrón y unos varones se quejan que no habían copiado.*

*G: “¿se animan a resolver algunas ecuaciones solos?”*

*C (alumnos): “no, bueno, solo 2”*

*G: “bueno, 2”. G copia los ejemplos en el pizarrón.*

*Uno de los alumnos que no había copiado le dice: “Uy son fracciones eso no lo sé hacer, ¿me lo hace profe?”*

*G: “Bueno”. La docente va hasta el banco con los chicos y se sienta con ellos 4 a resolver el problema. Ellos le van diciendo cómo se hace y ella va anotando en una hoja.*

**Docente G03.24-06-10**

*La docente les llama la atención a unas chicas diciéndoles que saquen las carpetas para copiar y ellas dejan el celular que estaban usando y ponen las carpetas arriba del banco. Los “chicos” del fondo no tienen la carpeta sobre el banco, tienen todo guardado en las mochilas y parecería que van siguiendo lo que G explica en el pizarrón. G no les llama la atención por no estar copiando.*

**Docente G05.23-09-10**

*Comienza la clase y hay un chico que está filmando con el celular, está en el grupo de “los lieros”, mientras G da la clase ellos siguen charlando.*

*Las alumnas de adelante (C. y compañía) están hablando pero en un tono que casi no se escucha y G les llama la atención y le dice a la alumna C que se calle la boca. Suena el celular de la alumna C y le dice a la docente G que es urgente, si puede salir afuera y G le dice que no porque no está trabajando ni haciendo nada. La alumna sigue hablando por el celular.*

*Todo esto sucede mientras los chicos “lieros” de atrás siguen sin prestar atención y filmando la clase.*

Al analizar estos tres incidentes en forma conjunta se podría decir que existe un trato diferencial por parte de la docente G a los alumnos varones dado que, en general, no les llama la atención cuando no están copiando o utilizando el celular y además, siempre se les acerca para ayudarlos a resolver las actividades. Con las alumnas mujeres posee un trato diferente dado que en general les llama la atención para que copien y estén atentas a la clase y pocas veces pasa por sus bancos a ayudarlas.

A continuación, al igual que en los casos anteriores, se analizan varios incidentes de un mismo docente en forma conjunta, dado que en forma aislada no parecieran pertenecer a la categoría que se detalla.

**Docente R01.17-06-09**

*“R:-Bien S (alumna), **por fin acertaste una respuesta**”*

*R: “Bien H (alumno) muy interesante lo que dijiste, un poco desordenado pero muy bien”.*



**Docente R03.01-07-09**

*R llama la atención de unas chicas que no prestan atención a lo que están diciendo sus compañeros y compañeras. Mientras hay un grupo de varones al fondo que están charlando entre si y R no les llama la atención.*

**Docente R06.26-08-09**

*Tienen que hacer una actividad en grupo, contestando unas preguntas y R le dice a dos chicos y una chica que trabajen juntos y uno de los varones le pregunta: "Por qué" y R le contesta: "Es lo que hay" y la chica le responde: "Lo escuché, eh"*

**Docente R10.14-04-10**

*Una alumna levanta la mano para preguntar o decir algo y R le dice, mientras explica otras cosas: "Ya te contesto, A"*

*R: "Se mandó a los representantes al Cabildo"*

*Mientras R hablaba, A leyó algo de un libro sobre el capital inglés para los ferrocarriles; en un primer momento parece que R no la hubiese escuchado y A dice: "no me da bola" y seguidamente R comienza a dar una explicación sobre lo que dijo A aunque el resto del grupo no había escuchado lo que ella decía. Luego le dice a un alumno (varón) que explique lo que él (R) había dicho.*

En este conjunto de incidentes el docente R pareciera no prestar atención a las intervenciones de las alumnas y cuando lo hace se percibe un tono despectivo. Esta actitud cambia cuando el trato es con los alumnos, dado que incentiva sus participaciones y tiene una cierta complicidad en sus diálogos.

Estos incidentes se relacionan con lo mencionado por Mosconi (op. cit.) y Morgade (op. cit.) anteriormente, quienes plantean que los docentes

parecieran tener mayor interacción con los varones que con las mujeres en sus clases. Mosconi afirma que en sus investigaciones observó que la docente mujer, en proporción, tiene mayor interacción con los varones que con las niñas. Al mismo tiempo, esta diferencia es más notoria en docentes mujeres que en docentes varones.

### **5.1.1.3. Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase.**

Esta categoría hace referencia a si el/la docente incluye en las actividades que planifica la perspectiva de género teniendo en cuenta las problemáticas que se pueden generar a partir de los estereotipos de género.

Incidentes provenientes de las observaciones de clase que corresponden a esta categoría:

#### ***Docente C07.29-10-09***

*La docente C copia en el pizarrón una pregunta que proviene de la clase anterior que estaba trabajando el tema de relaciones sexuales. La pregunta decía: “¿Qué hicieron tanto Lorena como Juan cuando llegaron a sus casa si no pudieron llegar a tener relaciones sexuales?”*

En este incidente se plantea una perspectiva de género dado que la actividad tenía como objetivo realizar una indagación de concepciones alternativas de los y las alumnos/as sobre la masturbación en ambos géneros. En la literatura se menciona que, en general, la masturbación está vedada para las mujeres o es algo que se omite. Y en el caso de que las mujeres se masturben y lo expliciten, se consideran prostitutas, lo que supone que, a diferencia de los varones, no tienen derecho al placer sexual (Whatley, 2007; Sethna, 2010).

### **Docente C10.15-09-10**

*Están trabajando las diferentes actitudes de varones y mujeres durante el noviazgo y una alumna menciona que los novios no se divierten cuando salen con las novias, por eso salen solos.*

*C: “¿y las chicas no pueden salir solas?”*

*A1: “Sí, pero menos”.*

*A2: “Yo no lo dejo salir porque no solo sale a bailar, hace otras cosas también”*

*A3: “pero vos tenés que tenerle confianza, si no le tenés confianza a tu pareja ya fue. Además tanto varones como mujeres pueden caer en la tentación”.*

*C: “La desconfianza mata la pareja” – “¿Y las chicas también tienen desliz?”*

*A3: “sí, obvio”.*

En este incidente la docente está incluyendo la perspectiva de género dado que está poniendo en juego las diversas ideas que existen sobre las actitudes de varones y mujeres, por ejemplo, en la infidelidad. Whatley (2007) menciona que se piensa, en general, que los hombres tienen más derecho “al desliz” y se los considera “ganadores” cuando lo hacen, mientras que a las mujeres se las considera prostitutas si salen con varios hombres o si son infieles.

#### **5.1.1.4. Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad.**

Esta categoría se refiere a qué posicionamiento tiene el/la docente en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad presentadas en el capítulo III sección 3.2.2. Para dicho análisis usaremos como

indicador el vocabulario que pone en juego el/la docente relacionado con esta temática. Como se mencionó anteriormente, una gran diferencia entre las concepciones educativas Patologicista e Integral, es el cambio relacionado con la perspectiva de prevención de la salud a la de promoción de la salud. Cuando se trabaja bajo la prevención de la salud, se está tratando de evitar la ocurrencia de algunas cosas porque son malas y perjudiciales. La enseñanza bajo esta concepción Patologicista, se enfoca en la enfermedad mientras que, la concepción Integral, incluye la promoción de la salud enfatizando las acciones que promueven una vida saludable (Díaz Villa, et al., 2010; Czeresnia y Machado, 2003)

Esta perspectiva integral de la educación sexual también implica un cambio de vocabulario: la utilización de “Infecciones de Transmisión sexual (ITS)” en vez de “Enfermedades de Transmisión Sexual” y “transmisión de ITS” en vez de “contagio de ITS”. Este cambio de vocabulario deviene del hecho de que una persona puede estar infectada con un virus, por ejemplo el VIH, durante muchos años sin desarrollar la enfermedad llamada SIDA (Santander et al., 2009). Además, lo que se transmite es el virus y no la enfermedad por lo que es importante distinguir ambos estadios desde el vocabulario.

Además, bajo esta concepción, no se utiliza la palabra contagio, ya que según, en el ámbito médico, cuando una infección es contagiosa es porque se pasa de una persona a otra por simple contacto y, en general, la persona que se contagia no puede realizar acciones para evitarlo. Por ejemplo, si una persona le tose a otra en la cara. En cambio, en las transmisiones de ITS se necesita más que un contacto con otra persona para poder infectarse y la persona puede realizar acciones para evitar esa infección, por ejemplo usar el preservativo en las relaciones sexuales o no compartir jeringas (Carrasquilla, 2012).

Incidentes provenientes de las observaciones de clase que corresponden a esta categoría:

**Docente C02.04-06-09**

**Incidente 1.**

*C: “Una persona se infecta de VIH que es el virus, no se infecta de SIDA. El SIDA es el nombre de la enfermedad”*

*C: “Por eso se llaman infecciones de transmisión sexual y no enfermedades, porque una persona puede estar infectada muchos años y no estar enferma”.*

Estos dos incidentes transcritos se relacionan directamente con lo expuesto anteriormente.

**Docente C07.29-10-09**

*Un alumnos le hace una pregunta que no llevo a escuchar y C le responde: “Si alguno, tanto él como ella tuvieron relaciones sexuales previas cómo influye en la relación que van a tener”.*

En este incidente la docente C intenta que los alumnos/as reflexionen sobre cómo las relaciones sexuales anteriores influyen en las relaciones sexuales actuales teniendo en consideración que la sexualidad se forma a través de la experiencia personal. En este sentido, Vargas Trujillo y Barrera (2002) mencionan que, por ejemplo, las relaciones románticas que se dan en la adolescencia influyen sobre el desarrollo de la sexualidad como así también el aprendizaje de la intimidad mediante la interacción con los compañeros.

**5.1.1.5. Normalización de las conductas en relación con papeles de género**

Esta categoría se refiere a si el/la docente hace referencia en la clase a aquellas actitudes o conductas que deben cumplir los varones y mujeres según sus roles de género. Como se mencionó en el Capítulo III, el papel de género

se forma con el conjunto de normas y prescripciones que dictan la sociedad y la cultura sobre el comportamiento femenino y masculino. Se determina así lo que es adecuado y posible para hombres y mujeres en relación con los comportamientos, actividades y papeles que tienen en la sociedad (Lamas, 2009). En este sentido, según Morgade (2001), en las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos/as se ponen en juego constantemente supuestos acerca de cómo es y debe ser una niña o un niño, una joven o un joven. Por ejemplo, se castiga más severamente a las chicas que a los varones cuando transgreden una misma norma referida al comportamiento. A los varones se les perdona más el empleo de la violencia o, para decirlo de otra manera, no se les señala sistemáticamente la necesidad de resolver los problemas de forma no violenta. También se espera, según algunas investigaciones, que, en el aula, las mujeres sean “menos” inteligentes que los varones y un poco más lentas en sus reflexiones.

Incidentes provenientes de las observaciones de clase que corresponden a esta categoría:

***Docente C02.04-06-09***

*Un alumno plantea que “el hombre muere primero de SIDA que la mujer”. C aclara que tal vez pueda ser no por una cuestión genética o fisiológica, sino que tendría más que ver con conductas, que el hombre no tiene la constancia, por ejemplo, de tomar las pastillas.*

En este incidente parecería que la docente C está mencionando que los hombres no tienen una conducta responsable o una constancia en ciertas actitudes. Puede interpretarse como una expresión de una generalización de lo masculino como irresponsable y lo femenino como responsable y constante.

***Docente R02.24-06-09***

*En esta clase, la mayoría de los varones se fueron a un campeonato de fútbol y el resto de los/as compañeros/as*

*están en una reunión en la que se trataba el tema “salud”. Cuando R entra al aula pregunta qué pasó con un compañero que él sabe que no juega al fútbol y que, por lo tanto, no estaba en el campeonato. Un alumno le responde: “se fue a un concurso de ballet”, y el docente R le responde: “Ah, está bien, tiene una tendencia de ir a ballet”.*

En este incidente el docente R tiene un diálogo en complicidad con un alumno, diálogo que tiene implícito el supuesto de que si un hombre va a clases de ballet tiene que tener una actitud especial, por ejemplo, que sea un varón amanerado y así tenga una tendencia a ir a ese tipo de actividades. Aquí se estaría resaltando que los hombres deben ser fuertes y “machos” y jugar al fútbol y que si no son de esa manera, tendrían actitudes femeninas, lo que haría que tengan una “tendencia” a ir a ballet, actividad femenina. También se podría interpretar que si el alumno tiene una tendencia a ir a ballet, tiene una tendencia a ser femenino y, por lo tanto, homosexual.

#### ***Docente R11.28-04-10***

##### ***Incidente 1.***

*Los alumnos están leyendo un texto facilitado por el docente. Mientras un alumno (A1) lee, otro (A2) le dice: “Con voz de hombre”. El docente R lo hace callar diciéndole “Sh”. No hizo ningún otro comentario.*

En este caso A1 estaría insinuando que A2 no tiene una voz como deberían tener los hombres, grave y el docente a proceder únicamente a callarlo, sin hacer una reflexión al respecto o retarlo, estaría convalidando esta idea, dado que, como menciona Morgade (2001) y se explicó en el Capítulo III, también se enseña a través de aquellas cosas que se silencian o se omiten. Es decir, a través de lo que se denomina “currículo omitido”.

### **Docente R12.19-05-10**

*En el aula hay una chica que se llama Wendy, y por los comentarios que se escuchan y por lo que dice R, él piensa en Peter Pan para acordarse el nombre de la alumna. R dice: “hago eso con muchos nombres, los relaciono con otras personas y ahí me acuerdo”. Después de unos segundos, una alumna dice: “Ah, claro, Peter Pan” y R responde: “Ah muy rápido, muy rápido (chasqueando los dedos).*

En este incidente, el docente R, al realizar esa respuesta en forma irónica pareciera que está dando a entender que la alumna fue un poco lenta en comprender por qué él apelaba a Peter Pan para recordar el nombre de la alumna. Este incidente será analizado en profundidad en la sección 5.1.2.3.

### **Docente G04.01-07-10**

*Hay un chico sentado arriba de una chica y la docente G les dice: “¿Tienen frío que están todos sentados ahí?” “Chicas, no se dejen así, con alguien sentado arriba”.*

En este incidente, la docente G, al realizar este llamado de atención parecería estar diciendo que las mujeres son responsables de las actitudes tanto de varones como de mujeres y que los varones se comportan de cierta manera porque es así su actitud y “no se pueden controlar”.

#### **5.1.1.6. Trato diferente hacia alumnas-madre**

Aquí se incluyen aquellos casos en que el/la docente tiene un trato diferencial hacia algunas alumnas por su condición de madre. Por ejemplo, si les presta más atención, las reta más o les deja hacer cosas que no les permite hacer al resto de las alumnas.

Durante el año 2009 y 2010, en el curso del docente R había una alumna (S) que en el año 2008 había sido madre. Durante 2010 había otra alumna (L)



embarazada. A continuación se presentan algunos incidentes relacionados con estas dos alumnas.

***Docente R08.30-09-09***

*AL fondo del salón de clase, en un rincón, está sentada S con su novio Sb dándose besos. El docente R les dice: "Basta de besos". Lo hace riéndose y no le da más importancia.*

*S y Sb siguen abrazados y dándose besos, sentados cerca de R y no les llama la atención, igualmente ambos alumnos leen en silencio el texto.*

*En otro momento de la clase el docente le llama la atención a S para que no moleste a Sb mientras lee.*

*Comentario de la investigadora: R tiene contacto con S fuera del aula porque ella tiene un hijo, y él forma parte del programa madres y padres adolescentes. Tiene un trato especial con las chicas que han estado embarazadas.*

***Docente R09.18-11-09***

*Están viendo un video sobre la época peronista. L está dormida sobre el banco, R no le llama la atención.*

***Docente R11.28-04-10***

*S está dormida en los brazos de F (su novio) y R no le llama la atención. Anteriormente, cuando había otra chica dormida R le llamó la atención y le dijo que al colegio no se iba a dormir.*

*Comentario de la investigadora: S tiene un hijo que nació en el 2008, por lo cual R la deja hacer muchas cosas que a las otras chicas no les permite. Esto se podría relacionar con la*

*idea que, al ser madre, tiene una categoría diferente al resto y por lo tanto le deja hacer cosas especiales.*

### **5.1.2. Posibles creencias de los/as docentes sobre sexualidad y género relacionadas con las categorías teóricas generadas.**

El primer análisis que puede realizarse de las categorías generadas a partir de las observaciones no participantes, es respecto de si hay alguna relación entre dichas categorías. En este sentido, se observa que la mayoría de ellas están relacionadas a través de cómo la perspectiva de género se evidencia en el currículo oculto escolar. Las categorías 1 y 3, hacen referencia directa a la utilización, por parte del/la docente, de la perspectiva de género tanto en su discurso como en la planificación de las actividades y las categorías 2 y 5, que se relacionan con el trato que tiene el/la docente con los/as estudiantes, tanto en relación con si hace diferencia en el trato o si normaliza sus conductas según su género.

Como se mencionó en el Capítulo IV de Metodología, el objetivo de la primera etapa de trabajo fue inferir las posibles creencias sobre sexualidad y género de los/as docentes participantes a partir de las categorías provenientes de las observaciones de clase. Es por esto que, luego de haber generado las categorías teóricas correspondientes, a continuación se relacionarán dichas categorías con las posibles creencias sobre sexualidad y género. Dichas creencias, si bien han sido inferidas a partir de las categorías teóricas antes mencionadas, se sostienen, además, con lo trabajado en los encuentros-taller con cada docente. El análisis integral de las creencias será expuesto en la sección 5.3, a partir del análisis del proceso de cada docente. Algunas de las creencias planteadas están documentadas en la bibliografía consultada y otras fueron generadas en el contexto de esta investigación. De la categoría “Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad” no hemos inferido ninguna creencia a partir de ella. Esta categoría será analizada en el capítulo de conclusiones sección 6.3.

### **5.1.2.1. Categorías 1 y 3 – Inclusión de la perspectiva de género en el discurso e Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase.**

Estas categorías, como se mencionó anteriormente, hacen referencia al uso de la perspectiva de género por parte de los/as docentes, tanto en su discurso como en sus planificaciones. Interpretamos el hecho de que realicen estas diferencias de género, es decir la inclusión de ambos géneros (masculino y femenino) en el discurso y en las planificaciones, como una evidencia de que estos/as docentes tienen conciencia (la creencia) de la necesidad de realizar esta distinción de géneros, dado que utilizar un discurso mayormente masculino o actividades en las cuales sólo estén presentes varones, supondría una actitud sexista. Entendiendo el sexismo como una forma de discriminación, ya que es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos. Estos parámetros, teniendo en cuenta que la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad, utilizan el sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando la realidad con las categorías “esto es femenino” y “esto es masculino”. En términos de potencialidad de desarrollo individual y social, “lo femenino” aparece, como conjunto, subordinado a “lo masculino” en el campo del poder político, el económico y el social y mucho más sujeto a imágenes tradicionales y “naturalizadas” (Morgade, 2001; Butler, 2008). Según Morgade (2006), existen numerosos antecedentes en la investigación local e internacional acerca de la existencia de un discurso hegemónico escolar relativo a las relaciones de género que tiende a legitimar la feminidad y la masculinidad tradicionales. En este sentido, Kornblit et al. (2013) mencionan que de esta manera existe una valoración de la masculinidad y la feminidad según patrones hegemónicos que implican la rigidez de roles y la subordinación de las mujeres a la dominación masculina.

### **5.1.2.2. Categoría 2 - Trato diferenciado a varones y mujeres**

En esta categoría, a través de los incidentes analizados, se pudo observar que los/as docentes tenían mayor interacción en los diálogos con los varones que con las mujeres y además, a estas últimas, les exigían más que estén atentas a la clase y con las carpetas en los bancos. En función de esto, se podría pensar que la posible creencia que hay detrás de estas acciones es que “los varones son más capaces que las mujeres” y se evidenciaría en frases como: “saben más”, “les resulta más fácil”, entre otras y que, por lo tanto, no es necesario que estén tan participativos o atentos en las clases como ellas (Morgade, 2001). En este sentido, Anderson (2009) plantea que los/as docentes participantes de su investigación creen que los varones necesitan menos tiempo de explicación para comprender un tema que las niñas; que responden más frecuentemente a las preguntas y, a su vez, responden preguntas más difíciles. Según Quaresma da Silva (2012), estas ideas sólo consiguen perpetuarse por la existencia de las creencias sobre cómo deben ser las mujeres, que se imbrican armónicamente y validan las creencias en torno a los modelos dominantes de masculinidades.

### **5.1.2.3. Categoría 5 - Normalización de las conductas en relación con papeles de género**

Los incidentes de esta categoría teórica pueden estar guiados por diversas creencias relacionadas con el género. Es por esto que, a diferencia de las categorías anteriores, se analizarán algunos incidentes por separado.

En uno de los incidentes registrado en la observación de clase de la docente G04.01-07-10 (descrito en este Capítulo en la sección 5.1.1.5), la docente llama la atención a un grupo de alumnas porque hay un varón sentado en las piernas de una de ellas, diciéndole: “no dejen que alguien se les siente arriba”, “no se dejen así”. Se podría decir que en este discurso se esconde la creencia de que los hombres son “depredadores sexuales por naturaleza” y que, por lo tanto, son las mujeres las que deben tener actitudes propias de cuidado frente

a esa “depredación”. De esta manera se privilegia la potencia sexual y la infidelidad como cualidades intrínsecas a la masculinidad y se complementa con una exaltación del yo exterior que valoriza la potencia masculina (Bordieu, 1999).

En uno de los incidentes registrado en la observación de clase R11.28-04-10 (descrito en este Capítulo en la sección 5.1.1.5) el docente R no hace ninguna reflexión frente al comentario de un alumno hacia otro diciéndole que hable con voz de hombre. Por lo tanto, tomando en cuenta la noción de currículo omitido, se podría pensar que el docente posee la creencia de que los varones deben cumplir el modelo de masculinidad predominante; fuerte, potente, viril y con voz grave (Quaresma da Silva, 2012). Otro incidente que puede relacionarse con esta creencia es el registrado en la observación de clase R02.24-06-09, en el cual el docente hace alusión a que uno de los estudiantes tiene una “tendencia de ir a ballet”, es decir, una tendencia que se aleja de los roles establecidos para la masculinidad.

Siguiendo con las conductas normalizadoras de varones, podemos mencionar el incidente registrado en la observación de clase C02.04-06-09, en el cual la docente hace referencia a que los varones son más irresponsables que las mujeres y que por eso mueren de SIDA, porque no toman las pastillas. Coincidiendo de esta manera con la creencia según la cual las mujeres “son más aplicadas” y “más responsables”, tanto dentro como fuera del aula (Mosconi, 1998).

Otra de las creencias ampliamente citada (Mosconi, op. cit.) es que las mujeres “son tontas” y “les cuesta comprender mucho más que a los varones”. Esta idea se ve representada en el incidente de la observación de clase R11.28-04-10, en el cual el docente parecería burlarse de que una alumna tardó en comprender una frase que él había dicho.

#### **5.1.2.4. Categoría 6 - Trato diferente hacia alumnas-madre**

En esta categoría, a través del análisis de los datos registrados, se pudo observar que el docente R poseía un trato diferencial con las alumnas madres. No hemos encontrado en la bibliografía consultada ninguna creencia relacionada con esta categoría. Sugerimos que esta actitud podría estar relacionada con la creencia de que las alumnas madres asumen las tareas con más responsabilidad que el resto, dado que poseen un estatus madurativo mayor. Este estatus generaría un trato diferencial por parte de los docentes, en comparación con el resto de las alumnas, ya que no debería cuestionar ciertas actitudes que sí lo son en el caso de alumnas que no son madres.

Si bien hemos mencionado que no hemos encontrado bibliografía relacionada con las creencias de los docentes sobre las alumnas madres, si hay investigaciones sobre aquellas representaciones que poseen los docentes sobre las alumnas-madres, aunque la mayoría de ellas forman parte de estudios preliminares. En función de esto, Marcelo Urresti (2003) menciona que las investigaciones sobre maternidad adolescente que provienen de los estudios sociales son relativamente recientes en nuestro país y se las puede fechar en general partiendo de la década de los años ochenta del siglo XX.

Fainsod y Alcántara (2005), en su trabajo sobre el embarazo/maternidad adolescente y la escuela media, mencionan que la escuela ocupa un lugar destacado en el proceso del embarazo y maternidad de las adolescentes. De acuerdo con estos estudios, son los profesores y preceptores quienes inciden directamente en la prosecución de los estudios, en la medida en que postergan mesas de exámenes, justifican inasistencias o preparan trabajos prácticos para realizar en los hogares en caso de necesitar reposo por prescripción médica, reconociendo de esta manera la singularidad de cada caso. En otro trabajo relacionado con esta temática, Vera, Langer y Schariti (2005) mencionan que los docentes se detienen a escuchar y a reconocer los obstáculos que puedan llegar a impedir que las alumnas madres finalicen el secundario y es por esto que priorizan sostener su condición de alumnas. En su trabajo transcriben frases de los propios docentes:

*“Tienen más disposición, porque algo las motiva y les exige –el hijo.”*

*“Tienen más responsabilidad y eso puede acarrearles menos posibilidad de atención al estudio. Pero con más razón necesitan estar en la escuela.”*

*“Después del embarazo parece que tienen más interés por el estudio.”*

*“Pueden tener la misma disposición o no, depende de cada caso. Lo que es cierto es que tienen menos tiempo.”*

*“A veces son más responsables.”*

En función de lo antes analizado, podemos decir que existe una representación compartida por algunos/as docentes según la cual las alumnas madres son más responsables que el resto y están más dispuestas al estudio, por lo cual les daría un estatus diferente. De esta manera, se sostendría teóricamente el postulado de la existencia de una creencia que poseen algunos docentes según la cual las alumnas madres, por el hecho de ser madres, poseen un estatus madurativo mayor dentro del aula que el resto de las alumnas.

En resumen, a continuación enumeramos las creencias identificadas a partir de las categorías teóricas generadas en esta sección:

1. El discurso en género masculino invisibiliza concepciones sexistas
2. Los varones son más capaces que las mujeres
3. Los varones son depredadores sexuales por naturaleza
4. Los varones deben cumplir con los modelos de masculinidad dominante
5. Las mujeres son tontas
6. Las alumnas madres asumen las tareas con más responsabilidad que el resto de las alumnas

Hasta aquí, en primer lugar, hemos analizado y categorizado los incidentes que se han desprendido de los datos de las observaciones no participantes de clase de los/as tres docentes con los cuales se trabajó. Luego relacionamos estas categorías teóricas, generadas a partir del Método Comparativo Constante, con las posibles creencias que poseen los/as docentes sobre sexualidad y género y que, de alguna manera, se evidencian -en sus actitudes, discursos, entre otros- a través del currículo oculto escolar u omitido.

En general, las creencias aquí presentadas, en su mayoría, dan cuenta de representaciones heteronormativas en cuanto a masculinidades y feminidades que, en algunos casos, reproducen situaciones de discriminación, exclusión y marginación entre géneros y al interior de un mismo género, al mismo tiempo que producen subjetividades.

En el Capítulo IV de Metodología se planteó que las creencias inferidas a partir de las categorías generadas fueron utilizadas para trabajar en una segunda etapa de la investigación, en la cual se realizaron encuentros-taller con los docentes. De estas creencias se puede mencionar que la mayoría están relacionadas con los roles o asignaciones de género -creencia 2, 3, 4 y 5-. Por lo tanto, la inclusión de la perspectiva de género en el currículo oculto y las creencias relacionadas han sido un eje central en la planificación de los encuentros-taller.

Se decidió también, con el Docente R, poner en discusión la creencia relacionada con la categoría 6 de "Trato diferente a alumnas-madres" dado que sólo en sus clases se observó dicha categoría. Esta temática se profundizó en la entrevista semi-estructurada.



## 5.2. Encuentros – taller

A continuación, como en la sección 5.1, en primer lugar se presentan las categorías generadas (por medio del Método Comparativo Constante como se explicó en el capítulo IV sección 4.3.1) a partir de los encuentros-taller con algunos incidentes como ejemplos. Para la explicación de cada categoría se han elegido ejemplos representativos extraídos de los datos de los encuentros-taller. Para cada incidente se explica por qué dicho incidente pertenece a esa categoría. La participación de la investigadora se indica como I.

### 5.2.1. Categorías generadas a partir de los encuentros-taller

En primer lugar se presenta la lista de categorías generadas a partir de los encuentros-taller con los dos docentes participantes. Luego, el análisis de cada categoría es presentado de la siguiente manera:

- Se analiza la categoría generada. Este análisis consiste en la explicación de la categoría y en las reflexiones que la misma conlleva.
- Se presentan algunos ejemplos extraídos de las transcripciones de los encuentros-taller. Según corresponda, se marca en **negrita** aquella palabra o frase que constituye el incidente. En algunos ejemplos toda la situación presentada es la que da cuenta del incidente. Cuando se transcribe más de un incidente por encuentro-taller de un docente en la misma categoría, se los nombrará con Incidente 1, 2, 3 y siguientes, sólo con el objetivo de dar cuenta de que forman parte de distintos momentos de la clase.

#### **Categorías generadas:**

1. Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones
2. Buena predisposición ante las sugerencias de la investigadora

3. Reflexión *in situ*
4. Sesgo de la formación
5. Ansiedad por la devolución
6. Actitud frente a la observación
7. Aclaración de su accionar
8. Reflexión metacognitiva

#### **5.2.1.1. Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones**

En esta categoría se presentan los incidentes relacionados con aquellos comentarios en los cuales los/as docentes manifiestan su intención de incorporar la perspectiva de género -trabajada durante los encuentros-talleres - en las futuras planificaciones. Estos momentos de los encuentros-taller están basados en la reflexión que se da al analizar la propia práctica docente. En relación a esto Perrenoud (2007) menciona que en estos momentos se puede capitalizar la experiencia, e incluso transformarla en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias. Esto quedaría evidenciado en el momento que los/as docentes proponen la forma de incorporar la perspectiva de género en sus planificaciones, dado que relataban diferentes ejemplos relacionados con dicha incorporación en diversos momentos de la clase. Como menciona Perrenoud (op. cit.) la reflexión, en estos casos, estaría dominada por la *prospección* dado que están planificando una actividad nueva o anticipando a un acontecimiento, incluso de un pequeño problema inesperado como por ejemplo la intervención espontánea de un/a alumno/a.

Incidentes provenientes de los encuentros-taller que corresponden a esta categoría:

**Docente C04.18-04-11**

**Incidente 1.**

C: *“Ah, claro. Como cuando una trabaja ADN que siempre se habla de Watson y Crick y la pobre Rosalind Franklin no se nombra. Ahí lo podría trabajar.”*

**Incidente 2.**

C: *Ah, claro, ok. Acá también cuando se trabajan las relaciones sexuales se puede trabajar la violencia de género.*

**Incidente 3.**

C: *si, claro. Son cosas que le sirven para la vida cotidiana. Si no sabés o no conocés determinadas cosas te terminan discriminando. Estaba pensando también que cuando trabajo con el sistema nervioso, diferencias fisiológicas del cerebro entre hombres y mujeres también puedo incluir la perspectiva de género. Ahí tendría que buscar algo. Desde lo anatómico y fisiológico hay diferencias, ¿no?*

**Docente R01.23-02-11**

**Incidente 1.**

R: *“Y llegar un poco más adentrado en los años para pensar, en realidad ahora lo pienso, cuál es el rol de la mujer en la modernidad. Interpelando más a los pibes. Qué pasa con la inmigración, el peronismo, el tango. Qué se yo, pensándolo rápidamente. Trabajar por qué viajaban primero los hombres y después las mujeres. Qué se yo.”*

**Incidente 2.**

R: *claro, en la cantidad y quiénes venían primero y quiénes venían después en la inmigración. Lo estoy pensando...Claro,*

*que primero venían los hombres como fuerza de trabajo, pero eso aclararlo cuando se menciona el género. Hay veces que las categorías globales hacen que se invisibilice a algunas de las partes.*

### **Incidente 3**

*R: sí, es verdad. No lo he profundizado. Por ahí lo podría hacer visible preguntando qué les parece, por qué la mujer estaba acá o no formaba parte de un determinado lugar. Por ejemplo cuando muere una adolescente en 1905 las mujeres salen de los conventillos. Salen las mujeres a reclamar por la muerte de una adolescente en los talleres. A pedir derechos para las adolescentes, embarazadas.*

### **Incidente 4**

*Ahora lo que estoy pensando es que ellos también traigan canciones. Y con esto que vos me estás diciendo, también se podría trabajar no sólo la época sino también cuáles son los estereotipos que se dejan ver en las letras y discutirlos entre todos.*

*Yo: Si, en las actividades en general, siempre de alguna manera se puede hacer una pequeña reflexión extra más allá del tema que se está trabajando.*

#### **5.2.1.2. Buena predisposición ante las sugerencias de la investigadora.**

Aquí se presentan los incidentes que dan cuenta de la buena predisposición de los docentes frente a las sugerencias de la investigadora, en relación con la inclusión de la perspectiva de género en sus planificaciones de clase. Como se mencionó en el capítulo IV sección 4.3.2., en la metodología utilizada la

investigadora tuvo la función de guía con el objetivo de fomentar y proporcionar las herramientas necesarias para un trabajo de autoanálisis, por parte de los/as docentes, y para ayudarlos/as a explicitar sus creencias y a interpretar sus prácticas. Es por esto que proponemos que los/as docentes participantes tenían una buena predisposición ya que eran ellos/as mismos/as, a partir de las sugerencias de la investigadora, los que proponían de qué manera se podía incorporar en sus propias prácticas y actividades de clase la perspectiva de género.

Incidentes provenientes de los encuentros-taller que corresponden a esta categoría:

***Docente C4.18-04-11***

*“Ah, claro, ok. Acá también cuando se trabajan las relaciones sexuales se pueden trabajar la violencia de género”*

***Docente R1.23-02-11***

***Incidente 1.***

*I: En general se ve que vos tenés una idea, una intención muy clara de incluir cuestiones de género en tu discurso ya que, por ejemplo, hacés la diferencia de decir “alumnos y alumnas”, “compañeros y compañeras”, lo cual es buenísimo y súper valorable. Y además usás términos que pueden ser neutros, como personas, que no tienen género y ahí quedan todos incluidos en el discurso. Y es más sencillo que estar discriminando y nombrando género por género. Es un trabajo, pero es algo que se puede incorporar.*

*R: claro, usando términos más colectivos. Es más sencillo.*

***Incidente 2.***

*R: -“si, está bueno eso. Aunque sea para una pequeña reflexión”.*

*I: - “claro, aunque sea una pequeña reflexión en el momento. No es necesario que se desvíe la clase para ese lado. Solo hacer un comentario y seguir. Como haciéndoles ver que están haciendo tal vez algún comentario discriminatorio”.*

*R: - “vos estás diciendo, que se podría tomar el comentario de parte de ellos para hacer una pequeña reflexión como para dejar picando la idea. Eso está bueno”.*

### **5.2.1.3. Reflexión in situ**

Esta categoría se generó a partir de los incidentes en los cuales los/as docentes participantes realizaban alguna reflexión sobre el tema que se estaba desarrollando en el encuentro-taller. Por ejemplo, qué tipo de educación sexual existe actualmente o cómo fue su recorrido escolar relacionado con la perspectiva de género. Perrenoud (op. cit.) menciona que el análisis de la práctica sólo puede tener efectos reales de transformación si el/la docente se involucra fuertemente con él. Como se puede observar en los incidentes transcritos a continuación, cada docente posee un papel activo en la reflexión y análisis de su propia práctica.

Incidentes provenientes de los encuentros-taller que corresponden a esta categoría:

#### ***Docente C1.15-10-10***

*I: “Si, depende el tema, tenés que tener cierta onda con el grupo. Acá decís por ejemplo: una hereda. Ves que en algunos momentos te das cuenta y lo mencionás”.*

*C: “Cuando lo hago por ahí mas conscientemente me sale y cuando no, hablo en masculino.”*

En este incidente se le estaba realizando a la docente C la devolución de sus observaciones de clase y se le mencionaba que ella, en algunos casos,

utilizaba las diferencias de géneros en su discurso. Frente a esta situación, la docente reflexiona mencionando que lo hace cuando es consciente de que tiene que usarlo y que cuando no lo es habla todo en masculino.

### ***Docente C3.01-04-11***

*C: “Que el deporte en realidad sea en parejas. Porque es bueno ver cómo cambian de actitud los varones y las mujeres al tener que formar parejas o grupos. Es llamativo y está bueno. Ponele que a los varones les guste más el fútbol y a las mujeres otra cosa, igual no programás todas las actividades para uno solo. Está bueno integrar o pensar que es muy divertido, el fútbol en la adolescencia es divertido. Pero no lo veo muy posible, salvo que cambien desde el profesorado”.*

En este incidente la docente C estaba reflexionando sobre cómo podrían modificarse las clases de gimnasia para que ambos géneros tengan clases juntos. Una de las modificaciones era, por ejemplo, poder hacer actividades conjuntas, como jugar al fútbol. Aunque menciona que “lo ve muy difícil” debido a la formación de los/as docentes de educación física.

### ***Docente C4.18.04.11***

#### ***Incidente 1.***

*C: “Y otra cosa que te quería comentar es que en algunas partes del libro se refiere a cosas que pasaron hace tiempo, yo ya no las veo. Por ejemplo libros te textos donde había dibujados varones haciendo determinadas cosas y las mujeres sólo haciendo otras. Ya no lo noto tanto”.*

Este incidente forma parte de una actividad del encuentro-taller en el cual se analizaba del *Capítulo 3: Relaciones de género y saberes sociales* del libro *Aprender a ser mujer, Aprender a ser varón* de Graciela Morgade (2001). En función de esto, la docente C comenta que se había avanzado en algunas cuestiones relacionadas con la inclusión de la perspectiva de género en los

libros, dado que ya no se veía tanto dibujado a los varones haciendo sólo cosas de varones y a las mujeres haciendo sólo cosas de mujeres. En este sentido, Rodríguez Izquierdo (1998), Grinberg y Palermo (2000) y López-Navajas (2014) mencionan que hay una baja presencia de las mujeres en las imágenes de los libros de textos y que si las hay están restringidas a actividades relacionadas con el ámbito privado.

### ***Incidente 2.***

*C: “Si, y aunque el cerebro del hombre sea más grande no quiera decir que es más inteligente. Porque eso está dado por la cantidad de conexiones que haya entre las neuronas”.*

Aquí se estaba analizando cómo incorporar el género en las planificaciones (el incidente correspondiente ya fue analizado en la sección 5.1.1.3) de biología, por ejemplo en el tema sistema nervioso. La docente C reflexionaba que si bien el cerebro de los hombres, en general, es más grande, no tienen por qué ser esto causa de inferioridad de las mujeres, dado que la inteligencia está dada por las conexiones nerviosas y no por la cantidad de neuronas que se tenga.

### ***Docente R1.23-02-11***

#### ***Incidente 1.***

*I: “Por ejemplo en esta parte destaco que vos decís compañeros y compañeras y en este lado dice tanto R como C mencionan ambos géneros al saludar y luego cuando están hablando durante la clase no hacen esta distinción. Y que es algo normal porque después una se olvida y comienza a decir “todos los alumnos”*

*R: “Claro, pero eso con la práctica y usando como mencionaste los sustantivos colectivos se puede revertir”.*



En este incidente se estaba planteando la posibilidad de incorporar la perspectiva de género en el discurso, tanto haciendo la distinción de ambos géneros como hablando con los sustantivos colectivos.

### ***Incidente 2.***

*R: “Claro, en la cantidad y quiénes venían primero y quiénes venían después. Lo estoy pensando...Claro, que primero venían los hombres como fuerza de trabajo, pero eso aclararlo cuando se menciona el género. Hay veces que las categorías globales hacen que se invisibilice a algunas de las partes”.*

Este incidente forma parte de una conversación más amplia en la cual se estaba trabajando cómo incluir la perspectiva de género en el aula en algunas clases de historia. En función de esto, el docente R reflexiona sobre cómo podría incorporarse esta perspectiva pensando no sólo en categorías globales que invisibilizan a las partes, sino también aclarando cómo era la inmigración en función de las categorías de género.

### ***Incidente 3.***

*R: “Capaz que los contenidos específicos de secundaria o los más maduros, en algunas son materias que pueden especificar más, pero todos los docentes, según lo que vos marcabas anteriormente, tienen que estar atentos a una mirada de perspectiva de género y sobre la sexualidad. Pero históricamente la sexualidad ha estado tan vedada que los docentes no pueden hacerse cargo sobre su sexualidad, ese es el problema, el problema no es de los pibes claramente”*

### ***Docente R2.02-03-11***

*R: “Ahí hay condescendencia con lo que puede hacer un varón y lo que puede hacer una mujer, la mujer tiene que ser una señorita siempre y eso implica no pegarle a nadie, en cambio nosotros nos pegábamos y estamos bastante sancionados.*

*Nunca ningún docente me dijo sos un mal hombre, pero si a las mujeres le decían no sos una buena señorita, una mujer no hace esto, cuando todos en el curso hacíamos lo mismo y nos sancionaban”.*

Este incidente forma parte de la actividad planteada en el tercer encuentro-taller en el cual el docente tenía que recorrer su biografía escolar relacionándola con lo analizado en los capítulos Presentación y Capítulo 3: Relaciones de género y saberes sociales del libro “Aprender a ser mujer y aprender a ser varón” de Graciela Morgade (2011). En función de esto, el docente R, menciona cómo lo trataban los docentes en su escuela secundaria por ser varón y cuáles eran las diferencias con las mujeres.

### **Docente R3.16-03-11**

#### **Incidente 1.**

*R: también con respecto a la escolaridad siguiendo con lo que dice Morgade, los docentes tanto hombre como mujeres, que lamentablemente todavía, porque lo he escuchado también, esta mirada del hombre y la mujer. Que se habla de los alumnos/as y se forma sin querer formar y darle una mirada. Y además se neutraliza potencialidades de los/as alumnos/as. Si a una alumna le decís, vos no podés, la estás neutralizando. Es lo que hablábamos la otra vez, él puede ser liero e inquieto y vos no porque sos una señorita. El hombre en matemática es inteligente y puede ser 10 y la mujer no porque le cuesta porque es mujer. Y me parece que eso está bastante presente.*

En este incidente, el docente R reflexiona - a partir de la misma actividad descripta anteriormente pero relacionando el texto con la educación sexual integral- sobre cómo actualmente en la institución se sigue enseñando, sin ser consciente, cómo deber ser un varón y cómo una mujer y lo que se espera de ellos en cuanto al rendimiento escolar. Esta reflexión se puede relacionar con los incidentes de las observaciones de clase de R11.28-04-10 de la categoría

5: Normalización de las relaciones de género en los cuales el docente R parecía, a través de su discurso, poner a una alumna en un lugar de “tonta”. En este incidente el docente R estaba realizando, él mismo, lo que menciona que ha escuchado de otros docentes en función de enseñar cuestiones ligadas a los roles de género.

### ***Incidente 2.***

*R: En el texto de Morgade también está lo que hablamos el encuentro pasado. De usar términos neutros, que el idioma español está cargado de términos masculinos y femeninos y usar los más colectivos, eso tiene que ver con el idioma.*

Este incidente forma parte del tercer encuentro-taller que se viene describiendo. El docente R reflexiona – a partir de la lectura de los textos - sobre el uso de los términos neutros en el lenguaje como una forma de incluir la perspectiva de género en el discurso.

#### **5.2.1.4. Sesgo de la formación**

Aquí se presentan los incidentes en los cuales, frente a alguna pregunta, el/la docente participante deriva su reflexión o respuesta hacia otro tema que no se relaciona con lo que se le preguntaba. Interpretamos que esta característica del discurso del docente se debe a una tendencia a referir los análisis a los temas de su especialidad. En este sentido, Kornblit et al. (2014) mencionan que muchas de las dificultades en la implementación de la educación sexual integral en las escuelas provienen de la formación de los docentes, así como de sus mitos y creencias sobre el tema.

Incidentes provenientes de los encuentros-taller que corresponden a esta categoría:

***Docente R1.23-02-11***

### ***Incidente 1.***

*I: sí, pensar un poco cómo era la composición de la familia, qué roles tenía cada integrante de la misma. Y cómo vivían en esa época las familias, que tanto abuelos como nietos vivían en la misma casa. Después, que los hombres eran la fuerza de trabajo, por eso lo que vos decías que era él el que viajaba primero.*

*R: Si, y en Argentina, que justo se estaba formando el Estado-Nación, cómo se pensaba esa conformación, que se tenía en cuenta principalmente a los hombres. Y también obvio en la línea internacional y cómo repercutía eso acá, más que nada en la economía y qué rol cumplía la familia en ese desarrollo económico de los países.*

### **Incidente 2.**

*R: “Claro, pero eso con la práctica y usando como mencionaste los sustantivos colectivos se puede revertir”.*

*I: “Claro, en vez de decir “el docente” decir el plantel docente, etc”.*

*R: “Yo alumnos y alumnas no lo uso porque para mí deviene de llamar de una manera peyorativa a los estudiantes. Yo vengo más que nada de una educación popular, de una formación política. Yo tengo mi formación en ciencias políticas y desde ahí creo que es una herramienta necesaria para generar ciertos cambios en la sociedad, que tiene distintos planos. Uno es el respeto con nuestros pares, con toda la clase trabajadora”.*

### **Incidente 3.**

*I: “¡Claro! Por eso esa insistencia en hablar con el todos y todas, es empezar a visibilizar lo que estaba oculto dentro del género masculino”.*

*R: “Dos cosas que me llamaron mucho la atención y lo pude tomar y me puse contento. Una, estábamos viendo un video sobre el movimiento obrero de principio de siglo, estábamos viendo uno de la semana trágica, el año pasado. Y en algún momento observaron que había una mujer, justo el video lo que hace es poner a esta mujer con la bandera roja y se juega con esa mujer. Y entonces ahí comenzamos a trabajar, bueno, por qué ahí hay mujeres. Porque son las madres de la clase trabajadora y genial. Marqué esa observación. Y otra de las cosas, H (alumno). Estábamos viendo los discursos de Evita, el documental de Fabio. Y H menciona “Qué garra que tenía Eva Perón cuando daba los discursos” Y entonces ahí comenzamos a hablar qué era lo que le permitía hablar así, qué conceptos usaba, y que ella se reconocía como trabajadora también. No como los viejos discursos de antes como de Irigoyen mucho más alejados. Esas observaciones me parecieron como muy interesantes. Además yo les había llevado algunos discursos escritos de Eva y de Perón y fue interesante porque cada uno agarraba lo que tenía ganas de agarrar”.*

#### **Incidente 4.**

*I: - “¿Pensás que hay algún conocimiento o saberes en particular que necesitarían tener los/as docentes para brindar Educación Sexual Integral?”*

*R: - “Para mí no son particularmente saberes lo que tiene que tener el cuerpo docente, sino tiene que ver con la formación del docente. No hay apertura, o prácticamente la formación docentes es/era bastante cuadrada. Se pensaba que se iba a encontrar en el aula con un estudiante de tal forma y que no es el de la vida real. Hoy, al crecer la matrícula de la educación media a nivel nacional, se ve desubicado este docente con esa formación, no el alumno, el docente queda por afuera de ese*

*lugar. No hay apertura. Para mí el docente que no puede leer a ese alumno o a esa alumna a las cuales formamos, lo ve desubicado.”*

**Docente R3.16-03-11**

*I: - “Ajá ¿Y hasta ese entonces dónde estaba la mujer? ¿Qué hacía? ¿Nada?*

*R: - “En la historia no aparece, no se reconoce. Está invisibilizada. Pero también están invisibilizadas algunas corrientes socio-políticas como el anarquismo, el comunismo. El que predomina es el capitalismo y en el capitalismo no se le da lugar a la mujer. Por ejemplo el anarquismo le da un rol mucho más interesante a la mujer, es más protagonista. Porque ahí sí que tenían una condición de igualdad. Entonces, estas ideologías están invisibilizadas porque están debajo del capitalismo como hegemónico”.*

En todos los incidentes anteriormente transcritos se puede notar que se está trabajando sobre un tema relacionado con la perspectiva de género, la invisibilización de las mujeres, entre otros. El docente R comienza respondiendo en ese sentido pero luego termina analizándolo desde su formación docente, que es en Ciencia Política. Por ejemplo, en el incidente 3 de R1.23-02-11 se estaba haciendo mención a la intención de incorporar en el discurso ambos géneros y el análisis se derivó hacia cómo los discursos de Evita incluían la clase trabajadora y qué términos usaba. En el último ejemplo antes mencionado se le preguntó al docente dónde estaban las mujeres en la Historia, cuál era su rol y él respondió que las mujeres están invisibilizadas, como así también algunas corrientes socio-políticas.

### **5.2.1.5. Ansiedad por la devolución**

En esta categoría se presentan los incidentes en los cuales el/la docente participante mostraba ansiedad por la devolución de las observaciones de las clases. Cuando se analiza la práctica de un docente, de alguna manera, este se siente expuesto a la mirada y evaluación de los otros/as, en este caso de la investigadora. En este sentido, Perrenoud (op. cit.) plantea que el análisis de la práctica debe hacerse en el marco de una relación dual.

Incidentes provenientes de los encuentros-taller que corresponden a esta categoría:

#### ***Docente R1.23-02-11***

##### ***Incidente 1.***

*R: “Genial. ¿Y me vas a hacer algún tipo de devolución de todo lo que trabajamos?”*

##### ***Incidente 2.***

*I: “Te cuento cómo es el proceso que yo hago para analizar. Pero te pido por favor que vos no lo tomes como una evaluación de ninguna manera”.*

*R: ¿Cómo que no?*

*I: “Es que en realidad yo voy observando lo que va saliendo en las clases, no es que estoy evaluando si hacés algo bien o mal”.*

*R: “Ok, bueno. Hacemos de cuenta que no me evaluás”.*

##### ***Incidente 3.***

*I: “Si querés podés ver todos los documentos, yo te los doy. Por ejemplo con C lo leímos juntas y yo de leerlo tantas veces me acuerdo muy bien de las situaciones del aula que están escritas,*

*es decir de lo que pasaba en el aula, entonces puedo relatar lo que está escrito”.*

*R: “Ah, bueno, entonces dale. Yo pensé que había cosas escritas que vos no querías que viéramos o algo así”.*

#### ***Incidente 4.***

*R: “Estoy esperando todavía que me marques más, está todo como muy light”.*

En los incidentes anteriormente presentados se puede observar cómo el docente esperaba saber qué cosas había hecho mal o bien respecto al tema de sexualidad y género. Y su sensación de sentirse evaluado, que se fue desvaneciendo a través de transitar las diversas actividades de los encuentros-taller.

#### **5.2.1.6. Actitud frente a la observación**

Esta categoría fue generada a partir de los incidentes en los cuales el/la docente participante tenía algún tipo de actitud frente a las observaciones realizadas por la investigadora sobre las observaciones de clase no participantes. Como por ejemplo que negaban haber hecho lo que estaba transcrito en las observaciones.

Incidentes provenientes de los encuentros-taller que corresponden a esta categoría:

#### ***Docente C1.15-10-10***

#### ***Incidente 1.***

*I: “Ves que yo no planteo una evaluación, si no más que nada un análisis”.*



C: *“No, está bien. Son cosas relacionadas con lo que vos estás buscando”.*

En este incidente se puede observar que la docente tiene una buena predisposición frente a las observaciones que se realizan de sus observaciones de clase.

### ***Incidente 2.***

C: - *“Acá estoy mirando que dejé pasar un comentario de los chicos”.*

I: *(explicación de la situación). – “Le cambiaron el nombre al varón de la historia y le pusieron el nombre de un chico del grupo y una chica dijo: al menos se le da en la ficción y vos le dijiste...”*

C: - *“¡Uy, no me acuerdo para nada! ¡Para nada! ¿Yo hice eso?”*

### ***Docente C3.01-04-11***

C: *“Yo te digo la verdad no me acuerdo, y me parece muy raro, de darme cuenta que se trataba de Julián del alumno. Me estoy tratando de acordar. Pero la chica que dijo ese comentario de que por fin se le da en la forma virtual, ¿qué dijo?”*

En los dos incidentes antes transcritos se hace mención al mismo ejemplo descrito en la séptima observación de clase (C07.29-10-09). En el primer incidente, como ya se mencionó en el capítulo IV sección 4.3.2, se estaba realizando la devolución de lo observado en las clases y la explicitación de las categorías generadas por parte de la investigadora. En el segundo incidente, que forma parte del tercer encuentro-taller, se le presentó a/la docente diversas situaciones de clase y se le preguntó qué opinaba de los comentarios/acciones de los/as profesores/as hacia los alumnos y si había alguna concepción de género detrás de ellos. En ambos incidentes aquí

presentados la docente pareciera sorprenderse de haber realizado esa acción y mencionaba no recordarla.

### **Docente R1.23-02-11**

#### **Incidente 1.**

*I: - “En otra parte marco cuestiones de género y dónde es que se ven. En el discurso. Por ejemplo acá hablaba de la participación de mujeres. Que esto también, tal vez, tiene que ver con el grupo de estudiantes del aula, que por ahí se da que las mujeres participan menos y los varones más. No sé si vos por ahí notaste esto en las clases.*

*R: “No, participan poco todos”.*

*I: “Yo por ahí observaba que cuando vos pedías que alguien lea eran los varones los que más se proponían para leer”*

#### **Incidente 2.**

*I: “Esto es algo que por ahí a mi me parecía. Son cosas que por ahí también tienen que ver con el programa de madres y padres adolescentes, que por ahí hay como un permiso mayor hacia las madres que hacia las mujeres que no tiene hijos y alumnas”.*

*R: ¿Sí?, ¿a vos te parece que soy más permisivo? Ahí vuelve la pregunta...*

*I: “No sé. Para mi eran cuestiones que estaban presentes, creo que son cosas para charlar, capaz que puedo estar totalmente equivocada”.*

*R: “Yo creo que la trato igual”.*

En ambos incidentes se estaba realizando la devolución de lo observado en las clases y explicitación de las categorías generadas. En ambos casos, el docente R tiene una actitud de negación frente a las observaciones que se

realizan sobre sus prácticas docentes. En general, en esta categoría se puede mencionar que los/as docentes negaban haber accionado de esa manera frente a la situación que se les planteaba.

#### **5.2.1.7. Aclaración de su accionar**

En esta categoría se presentan los incidentes en los cuales el/la docente aclaraba su actitud en la situación que se le plantea. Se observa que, en general, los incidentes pertenecientes a esta categoría están detrás de la categoría 6: Actitud frente a la observación. Según Rosales (2000), cuando se trabaja bajo la metodología de estimulación del recuerdo – metodología utilizada durante los encuentro-taller- el/la investigador/a le pide al docente que explique las características de su actuación, y en estas explicaciones, él/la manifiesta percepciones, juicios y decisiones, entre otros; como se observa en los siguientes incidentes.

Incidentes provenientes de los encuentros-taller que corresponden a esta categoría:

##### ***Docente C1.15-10-10***

Continúa del incidente 2 perteneciente al primer encuentro-taller de la docente C (C1.15-10-10) de la anterior categoría.

*C: - “Si, puede ser que yo sentí un momento medio incómodo y seguí de largo. Yo pensé en el chico, como que le habían dicho algo incómodo y no dije nada.”*

##### ***Docente C3.01-04-11***

Continúa del Incidente perteneciente al tercer encuentro-taller de la docente C (C3: 01-04-11) de la anterior categoría.

*C: “Y si, por ahí estuve un poco floja, tendría que haber hablado un poco más. Este... Haber sacado el tema, decirle a ella que*

*amplíe un poco más lo que quiso decir. Yo lo que planteo siempre con los alumnos es si todos los adolescente tienen que tener si o si relaciones sexuales. Porque no respetar a aquel que por convicciones o deseos no puede tener relaciones. No quiere o no puede. No es menos varón que el resto. Ahí no lo dije, pero yo lo planteo en otros momentos, y he hablado con ellos. Cuando trabajo con los chicos los métodos de anticoncepción les planteo que uno de los métodos es no tener relaciones sexuales”.*

**Docente R1.23-02-11**

Continúa de Incidente 1 perteneciente al primer encuentro-taller con el docente R (R1.23-02-11) de la anterior categoría.

*R: - “Hay variado. De por sí hay más mujeres en los cursos, en realidad en toda Capital Federal. En las aulas se observa uno. En el último censo que era 7-2. Así que estamos re contentos. No creo que tenga que ver con características particulares. Yo justamente lo que busco es que circule la palabra, con todos. Y me llama más la atención los que están en silencio. En general tienen mejor trabajo escrito pero muy pobre en la oralidad. Yo los evaluó de una forma integral, evaluó los procesos de cada trimestre”.*

Continúa de Incidente 2 R1: 23-02-11 de la anterior categoría.

*R: “Pero a S., no sé, debe haber sido un año... no sé. Creo que la marco un montón. Además cuanto más la marcás, más está. Hay momentos en los que está muy concentrada y momentos que su vida se le cae. Que se le está cayendo por todas partes. Y entonces está acá y está haciendo lo que puede”.*

En todos los incidentes mencionados, relacionándolos con la categoría anterior, si bien los docentes mencionan que les sorprendía la actitud que

habían tenido en ese momento igualmente justificaban su accionar reflexionando por qué podrían haber actuado así.

#### **5.2.1.8. Reflexión metacognitiva**

En esta categoría se presentan los incidentes en los cuales se evidencia una reflexión metacognitiva por parte de el/la docente participante. La reflexión metacognitiva, como se mencionó en el Capítulo II sección 2.2.1.2., Dunlosky, Hacker, y Graesser (2009) incluye tres componentes esenciales:

1. Los conocimientos y las creencias sobre los procesos cognitivos en general,
2. Los conocimientos sobre los propios procesos cognitivos, y finalmente,
3. La capacidad de regular dichos procesos.

Para este trabajo de investigación consideramos que para que haya una reflexión metacognitiva, basta con que, en el discurso, esté presente un solo componente de la metacognición. Es decir, que para considerar que un incidente pertenece a esta categoría, no se va a exigir que presente todos los componentes de la metacognición si no, al menos alguno de ellos. En el caso necesario se detallará qué componentes están presentes y por qué.

Incidentes provenientes de los encuentros-taller que corresponden a esta categoría:

#### ***Docente C1.15-10-10***

#### ***Incidente 1.***

*C: Bueno, sí. Pero son cosas que se tienen incorporadas y que si no hay alguien de afuera que te las diga, uno no se da cuenta.*

En este incidente la docente C plantea que es necesario tener una mirada externa para poder reflexionar sobre ciertos discursos y actitudes relacionados con la sexualidad y el género dado que ya están tan “incorporados” que es difícil realizar esa reflexión sola.

### **Docente C3.01-04-11**

*C: “Perdí la oportunidad de eso que estábamos diciendo, de tomar algo que dicen los chicos para trabajar. Igual te voy a aclarar, uno no siempre está tan lúcido como para agarrar todo lo que dicen y trabajarlo y aprovechar. No tenés ganas, o estás aburrida o te pasa algo. Y bueno, no estás con todas las luces para las devoluciones”.*

En este incidente, la docente C reflexiona sobre el estado personal que necesitaría tener para poder trabajar en el aula cuestiones relacionadas a la sexualidad y el género. De su comentario se puede inferir que no son cuestiones que tiene internalizadas, sino que necesita estar alerta y consciente para poder realizar reflexiones frente a comentarios de los alumnos. Este incidente se podría relacionar con aquellos (como el analizado anteriormente C1.15-10-10) en los cuales la docente menciona que para utilizar un vocabulario inclusivo relacionado con el género, algunas veces es necesaria una mirada externa, dando a entender que esta utilización no está totalmente internalizada.

### **Docente C4.18-05-11**

#### **Incidente 1**

*C: “Con respecto a eso, al congreso que fuimos había una persona que parecía maestra de jardín por cómo estaba vestida y tenía facciones bien marcadas de hombre. Parecía un travesti y a mí me dio cosa. **Era chocante verla o verlo, no sé cómo llamarlo.** Y me preguntaba cómo lo verán los nenes o las nenas ¿Lo verán como mujer o como varón? Era un tipo alto, en la*

*cara te dabas cuenta, en las facciones, en la voz ¿Lo tomaran con naturalidad?”*

### ***Incidente 2***

*C: “Si, igual, me parece que acá es diferente. **Lo raro es que sea una maestra con cara de maestro.** No sé. Igual para que esto sea natural se necesita un proceso, largo proceso. Los chicos lo van a tomar con más naturalidad que uno que ya tiene años y años de estas cosas-. Otra cultura, otra postura.”*

En el incidente 1 y 2 se estaba comentando la situación en que la docente C había asistido a un congreso sobre el Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación, y en el cual había una persona con rasgos masculinos vestida como femenina y era maestra jardinera. En función de esto, la docente C pone en juego sus creencias sobre cómo debería ser una maestra jardinera, que debería ser mujer y no una travesti. Se podría mencionar que es consciente de que esta situación le genera conflictos y no sabe cómo nombrarlo. Y menciona, también, que tal vez los niños/as de jardín lo tomen con mayor naturalidad que las personas adultas.

### ***Incidente 3***

*C: “Esto seriamente tiene que comenzar en los institutos de formación docente. Si una está preparada para algunas cosas, una pone la mejor voluntad, la apertura mental que pueda. Pero hay cosas que son difíciles de llevar adelante. Yo no te puedo decir, Ay me resbala, está todo bien pero no es cierto”.*

En este incidente la docente C es consciente de que en temas relacionados con sexualidad y género hay que estar preparada y tener una apertura mental para trabajar estas cuestiones relacionadas y de que se debería trabajar en los Institutos de Formación Docente. Y que en este sentido, ella sabe que para ella hay cuestiones muy complicadas de llevar adelante.

En todos los incidentes anteriormente transcritos se puede observar la presencia del primer y segundo componente de la reflexión metacognitiva (los conocimientos y las creencias sobre los procesos cognitivos en general y los conocimientos sobre los propios procesos cognitivos respectivamente) dado que la docente C hace referencia a los conocimientos que ella posee sobre sus propios procesos cognitivos y los ajenos.

### **Docente C5.23-09-11**

#### **Incidente 1**

*C: “Es importante cómo la familia va orientando sin darse cuenta el género de su hijo/hija. Desde el juguete que le dan, a qué juegos le dejan jugar. Y esto hace que una se analice a una misma, la crianza y demás. A mí me hubiera resultado muy difícil que uno de mis hijos sea gay, porque no es fácil de aceptar y más hace tiempo. También me puse a pensar con qué cosas había aprendido yo y mis hijos, los juegos de mis hijos. Después ya en la escuela primaria, por ejemplo, los varones tienen que jugar al fútbol, y me preguntaba, qué pasa si a alguien no le gusta. A mis hijos por suerte les gustaba entonces zafaron. Pero otros capaz que no. Y también me hubiese encantado tener una hija, para ponerle moños y vestirla con vestidos y demás. Pero no me tocó.*

*También por el otro lado me cuesta entender, por ejemplo, con las identidades de género. Cómo puede ser que desde tan chiquitito tenga o sepa a qué orientación de género quiere pertenecer o se siente más cómodo ¿Cómo le atrae esto o lo otro?*

En este incidente se está dialogando sobre las diversas identidades de género y cómo se construyen y también sobre las normalizaciones de género y las diversas elecciones sexuales. La docente es consciente de estas últimas y aunque no tiene una actitud de homofobia, reconoce que le hubiera sido muy



difícil que uno de sus hijos sea homosexual. También reconoce que le cuesta comprender cómo alguien tan pequeño puede sentirse de un género u otro. Por otro lado, hace mención a sus propios aprendizajes sobre esta temática cuando dice: *“También me puse a pensar con qué cosas había aprendido yo”*, analizando cuál podría ser el origen de sus creencias, lo cual da cuenta de un nivel de reflexión metacognitivo muy profundo en el cual se puede observar el tercer componente.

### ***Incidente 2***

*C: “A mí me quedó muy grabada esa frase que no hay que dar por sentado que todos los alumnos son heterosexuales. Y trato de ser equitativa, no reto más a alguien porque es varón o mujer. Lo que si yo me doy cuenta que a mí me cae peor cuando una chica dice una palabrota feo que un varón. Los reto a los dos, pero me desagrada más que lo diga una mujer porque para mí es muy poco femenina una chica mal hablada. En un varón también pero no tanto”.*

Hablando de las normalizaciones de género, la docente C conoce sus propias ideas sobre esta temática. Ella es consciente de que le molesta más que una mujer diga malas palabras que un hombre, pero sabe que en el aula tiene que regular esta situación.

### ***Incidente 3***

*C: “A mí me gusta la diferencia de género, una mujer femenina, delicada dulce y demás. Lo que no significa que todas las mujeres tengan que ser así. Pero si yo tuviera una hija, me hubiera gustado que sea femenina. No me gustan las mujeres que no cuidan su aspecto, que no se higienizan y demás. Me gusta darme cuenta quién es un varón y quién es una mujer. Yo lo veo a Pablo con la novia, y son bien diferentes, se nota quién es quién. Lo que siento a veces con esto de la identidad de género, yo no quiero promover que seamos todos iguales*

*estéticamente, si con las igualdades de derechos, pero mantener las individualidades de ser masculino y femenina. Si bien hay diferentes maneras de serlo no me gusta que sean todas iguales”.*

#### **Incidente 4**

*C: “Entiendo. Pero a mí me gusta otra cosa. Yo me identifico con el modelo de femenino, no como barbie, pero si arreglada”.*

En los incidentes 3 y 4 sucede algo parecido al incidente 2. La docente C reconoce las diferencias de género y que también cada persona puede elegir cómo vestirse y moverse. Sin embargo, aclara que a ella le gusta que las personas cumplan con estas características de los géneros, por ejemplo, que una mujer tenga actitudes femeninas.

En estos incidentes transcritos de la docente C, por ejemplo cuando menciona que *“Lo que si yo me doy cuenta que a mí me cae peor cuando una chica dice una palabrota feo que un varón”*, se observa que tiene conciencia de la necesidad de regular y que eso es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que efectivamente pueda regular sus propias creencias.

#### **Docente R1.23-02-11**

#### **Incidente 1**

*R: “Yo vengo más que nada de una educación popular, de una formación política. Yo tengo mi formación en ciencias políticas y desde ahí creo que es una herramienta necesaria para generar ciertos cambios en la sociedad, que tiene distintos planos. Uno es el respeto con nuestros pares, con toda la clase trabajadora. Es decir, por qué voy a atacar a alguien adentro de la clase, a un compañero de trabajo, el barrendero de la esquina. Tiene que ver con una perspectiva de la formación docente. Yo no vengo de la formación docente, vengo de la formación popular”.*

En este incidente el docente R es consciente de que su propia formación en ciencia política y popular genera en él herramientas que cree necesarias para transformar la sociedad.

### ***Incidente 2***

*R: “Yo siempre trato de pensar en un colectivo porque todos somos partes de eso. Y no somos los dueños de nada, no somos los dueños de los medios de producción. Capaz también que tendría, dentro de ese colectivo, pensar las particularidades. Me estás haciendo pensar mucho...”*

En este incidente se estaba discutiendo sobre la inclusión de la perspectiva de género en las planificaciones. En función de esto, el docente R relata que su forma de pensar es en función del colectivo social como clase trabajadora y que esto, de alguna manera, le impide pensar en las particularidades, como por ejemplo, qué rol ocupaba la mujer dentro de ese colectivo. Por lo tanto podemos decir que está tomando conciencia de algunas limitaciones que puede tener su modo de pensar habitual (centrado en lo colectivo), que le impide atender a otras particularidades. Esta condición es necesaria para que revise sus creencias y las supere en algún grado. Desde el marco de la metacognición, estaría poniendo en juego los tres niveles de reflexión.

### ***Incidente 3***

*R: “Yo tengo una dificultad propia que para pensar un concepto o un proceso tengo que hacer toda una historización, me cuesta segmentarlo. Porque para pensar en la educación, el rol de la mujer, sería pensar también en las primeras escuelas, al margen de pensar que la educación era para una clase, no era para todos, que los docentes ahí eran hombres, eran los curas. O sea, las mujeres al margen. Las mujeres no tenían ese rol del saber y poder transmitir”.*

Este incidente forma parte del mismo análisis del incidente 3 y el docente al ser consciente de cómo él piensa los procesos sociales, analiza cómo debería incluir a las mujeres en la historia.

### **Docente R3.16-03.11**

#### **Incidente 1**

*R: “Lo tomo como un sector más dentro de la clase trabajadora, lo tomo desde ahí. Capaz que no tomo el ámbito hogareño, la tomo como trabajadora, como hiladora. Capaz que me falta un poco más eso, yo creo que lo pienso más como clase”.*

Este ejemplo puede analizarse como el incidente 3 perteneciente al primer encuentro-taller con el docente R (R1.23-02-11) dado que aquí, también, el docente analiza cómo su propia forma de pensar las clases sociales, le obstaculiza el poder analizar las particularidades de la mujer en la historia.

#### **Incidente 2**

*R: “Y eran cuadros de la Iglesia hablándole a la gente, o los militares, las mujeres cuidando los nenes, y en ningún momento las mujeres estaban hablándole al resto, algo que de alguna manera ilustra ese rol. Sí, tengo que pensarlo, está bueno”.*

Este incidente forma parte del relato de una actividad que el docente realizaba con sus alumnos, que consistía en el análisis de algunas fotografías para reflexionar sobre las relaciones sociales de la época. Luego de haber trabajado en forma conjunta, durante los encuentros-taller, las diversas formas de incorporar la perspectiva de género en sus planificaciones, el docente vuelve a analizar las fotografías, dando cuenta ahora de cómo las relaciones de género aparecen en ellas, además de las relaciones sociales de la época.

En los incidentes transcritos del docente R se encuentra presente el primero y segundo componente de la reflexión metacognitiva dado que en sus reflexiones se observa el conocimiento y las creencias que posee sobre los

procesos cognitivos en general y sobre sus propios procesos cognitivos. El tercer componente de la capacidad de regulación de dichos procesos no estaría representado.

### **5.3. Análisis de cada docente**

En esta última sección se analizará cada docente participante en forma integral. Para esto, se pondrán en relación las categorías teóricas generadas a partir de los datos de las observaciones de clase no participantes pertenecientes a la primera etapa de trabajo con las categorías generadas a partir de los datos de los encuentros-taller, que forman parte de la segunda etapa de trabajo.

#### **5.3.1. Docente C**

En primera instancia podemos mencionar que en la Docente C no se observaron las categorías “Trato diferencial a varones y mujeres” y “Trato diferente hacia alumnas-madres”. En función de esto se podría inferir que no realiza diferencias en sus clases entre varones y mujeres, en sus diálogos con ellos/as o en estimular la participación. En este sentido, se observó que en las clases de esta docente participaban tanto varones como mujeres y que ella les prestaba atención en forma equitativa. Además, y como se analizó en la sección 5.2.1.8., ella es consciente de las diferencias de género presentes en su clase y afirma:

#### ***Docente C5.23-09-11***

*C: “(...) Y trato de ser equitativa, no trato más a alguien porque es varón o mujer”.*

Por otro lado, en la categoría “Inclusión de la perspectiva de género en el discurso” se encontraron varios incidentes que daban cuenta de esta categoría. En algunos de ellos, se tomó nota de que la docente, cuando realizaba esta inclusión, miraba a la investigadora buscando la aprobación de su discurso. En este sentido, pareciera que el hecho de tener en cuenta la perspectiva de género en el discurso es un acto del cual se necesita ser consciente y que, tal vez, no está incorporado totalmente tal como lo sugiere el siguiente ejemplo:

***Docente C1.15-10-10***

***Incidente 2.***

*C: “Cuando lo hago por ahí mas conscientemente me sale y cuando no, hablo en masculino.”*

En los datos provenientes de las observaciones de clase no participantes también se observó que en varios casos la docente no incorporaba la perspectiva de género en su discurso. A continuación se transcriben algunos incidentes:

***Docente C1.28-05-09***

*C: “Bueno, chicos a trabajar”*

***Docente C3.18-06-09***

*C: “Chicos si necesitan métodos anticonceptivos, píldoras, preservativos, pastillas del día después, me avisan.”*

En ambos ejemplos se observa que utiliza el plural masculino para referirse tanto a varones como a mujeres. Cuando se analizaron estas situaciones durante los encuentros-taller, ella mencionó que era necesaria una mirada externa para poder darse cuenta. De esta manera estaba realizando una reflexión metacognitiva dado que ella sabe que no ha internalizado totalmente ese modo de hablar y que, por lo tanto, requiere un esfuerzo consciente que es facilitado por la “vigilancia” de un tercero, como lo menciona en el siguiente ejemplo:

### **Docente C1:15-10-10**

#### **Incidente 1.**

*C: Bueno, sí. Pero son cosas que se tienen incorporadas y que si no hay alguien de afuera que te las diga, uno no se da cuenta.*

Este incidente ya fue analizado en la sección 5.2.1.8.

Durante el análisis de la categoría “Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase”, se encontró una gran cantidad de incidentes que daban cuenta de la presencia de esta perspectiva en sus planificaciones. Sin embargo, por otro lado, sólo se encontró un incidente en el cual no se incluía esta perspectiva tal como se observa en el siguiente ejemplo.

### **Docente C4.25-06-09**

*Aclaración de una actividad: El texto que les da para leer dice “seres humanos”, todo está escrito en género masculino y los dibujos que aparecen dan a entender que son cuerpos de hombres. No aparece nada femenino.*

La categoría “Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad” sólo se encontró en la docente C. Del análisis realizado de esta categoría en la sección 5.1.1.4 de este capítulo se puede afirmar que esta docente posee un amplio conocimiento de la concepción educativa integral dado que, por ejemplo, utilizaba los términos SIDA, VIH, contagio, infección, entre otros.

En cuanto a la categoría “Normalización de las conductas en relación a los papeles de género” sólo se encontró un incidente (ya analizado en la sección 5.1.1.5.) en el cual se observaba que la docente hacía referencia a la falta de responsabilidad de los varones. Cuando, durante los encuentros-taller se trabajaron las diferencias de género y las relaciones entre ellos, la docente

mencionó que no le daba lo mismo una “palabrota” proveniente de una mujer que de un varón, sin embargo retaba a ambos (ver sección 5.2.1.8.)

En cuanto al análisis de todos los encuentros-taller, la docente C se mostró muy predispuesta a la conversación con la investigadora. Planteaba frecuentemente de qué manera se podría incluir la perspectiva de género en las futuras planificaciones o cómo modificar las actividades que ya estaban trabajando para dar cuenta de esta temática (ver secciones 5.2.1.1. y 5.2.1.2.). Posee una gran formación en Educación Sexual Integral, dado que ha realizado varios cursos sobre este contenido y se preocupa por trabajar el tema con sus alumnos/as. Sin embargo, mencionó en varias oportunidades que aunque se haya educado en esta temática siempre necesita una mirada externa (y objetiva) que vaya guiando la práctica. Esta reflexión, como tantas otras, son las que han generado la categoría de Reflexión metacognitiva, sección 5.2.1.8. En los tres últimos encuentros-taller, la Docente C realizaba un ejercicio metacognitivo sobre varias temáticas que se estaban trabajando y de esta manera podía analizar sus prácticas docentes y pensar cuál era la razón que había detrás de esa práctica. También tenía la capacidad de regular la explicitación de sus creencias durante la práctica. A su vez, como se puede inferir de los siguientes incidentes, al reflexionar sobre otros temas, ella misma analizaba cómo estas formas de pensar se dejaban entrever en el currículo oculto escolar:

#### ***Docente C4.18-05-11***

##### ***Incidente 3***

*C: “Si, igual, me parece que acá es diferente. Lo raro es que sea una maestra con cara de maestro. No sé. Igual para que esto sea natural se necesita un proceso, largo proceso.*

##### ***Incidente 4***

*C: “Esto seriamente tiene que comenzar en los institutos de formación docente. Si una está preparada para algunas cosas,*



*una pone la mejor voluntad, la apertura mental que pueda. Pero hay cosas que son difíciles de llevar adelante. Yo no te puedo decir, Ay me resbala, está todo bien porque no es cierto”.*

La categoría 3 (Reflexión *in situ*) (sección 5.2.1.3) está ampliamente representada en la docente C. A lo largo de todos los encuentros-taller la docente tenía una actitud de reflexión frente a los temas que se trabajaban.

### **5.3.2. Docente R**

En primera instancia mencionaremos que la categoría “Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad” no se observó en el docente R, dado que en ningún momento de las observaciones de clase no participantes se hizo mención a las temáticas relacionadas con esta categoría.

La categoría de “Inclusión de la perspectiva de género en el discurso” sí está representada en este docente (sección 5.1.1.1). Al igual que en la docente C, se encontraron incidentes en los cuales esta perspectiva no estaba presente. Comparativamente, entre los incidentes de presencia y ausencia del género en su discurso, es mayor la cantidad de incidentes en los cuales no está presente esta perspectiva. Y en los momentos en los cuales sí estaba presente, sucedía lo mismo que con la docente C, dado que miraba a la investigadora como buscando aprobación por la utilización de algún término. Por lo tanto, en ambos casos pareciera que la inclusión del género en el discurso, actualmente, no es algo incorporado con naturalidad en ambos docentes. En función de esto, suponemos que esta acción requiere cierta vigilancia, en el sentido de estar alerta. La vigilancia puede ser propia, en este caso, por parte de cada docente pero puede estar facilitada por un factor externo, en este caso, la investigadora (observadora).

En el docente R se encontraron varios incidentes que daban cuenta de la categoría “Trato diferencial a varones y mujeres” (sección 5.1.1.2). En general,

este docente realiza una diferencia en resaltar las participaciones positivamente de los alumnos varones, estimulando su intervención. Contrariamente a lo que sucedería con las participaciones de las alumnas mujeres, dado que muchas veces no les prestaba atención o les hacía algún comentario en forma despectiva, como se puede inferir de los siguientes ejemplos:

***Docente R09.14-04-10***

*Una alumna levanta la mano para preguntar o decir algo y R le dice, mientras explica otras cosas: “Ya te contesto A”*

*R: “Se mandó a los representantes al Cabildo”*

*Mientras R hablaba A leyó algo de un libro sobre el capital inglés para los ferrocarriles; en un primer momento parece que R no la hubiese escuchado y A dice: “no me da bola” y seguidamente R comienza a dar una explicación sobre lo que dijo A, aunque el resto del grupo no había escuchado lo que ella decía. Luego le dice a un alumno (varón) que explique lo que él había dicho.*

Cuando se trabajó este tema durante los encuentros-taller, el docente mencionaba que no hacía diferencias entre varones y mujeres.

***Docente R3.16-03-11***

***Incidente 1***

*R: “Diferencias entre hombre y mujer estoy seguro que no. Hago otro tipo de diferenciación, seguramente”.*

***Incidente 2***

*R: (...) “diferencias entre varones y mujeres, no. No, no, jamás haría una diferencia”.*

En relación con la categoría “Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase”, si bien se encontraron algunos incidentes, analizando las observaciones de clase en profundidad se encontró que, en proporción, es mayor la cantidad de situaciones en las cuales el docente no incorpora esta perspectiva de género. A continuación se transcriben algunos de los ejemplos más representativos.

***Docente R1.17-06-09***

*R: “Estos son **los actores sociales** de la época”*

En este incidente el docente invisibiliza a las mujeres.

***Docente R10.14-04-10***

*Alumno: “¿Sarmiento era muy lacra? ¿Era mal tipo? ¿Era racista?”*

*R: Tenía la década tintes racistas, xenófobos. País que mira hacia fuera hacia Europa y no hacia sus compatriotas. Pueblos originarios.” En esa época es cuando Sarmiento crea los Colegios Normales, que eran escuelas para la formación docente. **De allí egresaban los docentes que iban a dar clases a los alumnos de la escuela primaria.***

En este incidente el docente menciona que de los Colegios Normales egresaban “los docentes” que iban a dar clases a los alumnos de primaria, cuando, de estos Normales, en realidad, la mayoría de las personas que egresaban eran mujeres (García, 2006; Pinkasz, 1992). De esta manera se dejaba a cargo de las mujeres, la enseñanza de los niños de entre 6 y 12, dado que se pensaba que esta actividad era una prolongación del rol que tenían en sus hogares como madres.

En cuanto a la incorporación de la perspectiva de género, Morgade (2001) menciona que, por ejemplo, en las Ciencias Sociales, en general cuando se relata la historia, cuya función durante años estuvo dirigida por décadas a

“construir la nación”, se tiene un discurso donde los “héroes” conducen ejércitos o son presidentes. En contraposición, las mujeres están ocultas en la historia de la vida cotidiana, sosteniendo hogares mientras los ejércitos luchan por la patria, educando a los hijos y, muchas, con una participación activa en movimientos de liberación nacional y en instituciones vitales de las sociedades como son la salud, la educación (como se mencionó en los colegios Normales), la asistencia social, entre otros. También, esta autora, menciona que otros ejemplos radican en cuando maestros y maestras piden “materiales sobre ‘héroes de la patria’”, o cuando en los actos escolares celebran “biografías” excepcionales, la escuela refuerza la visión de que el mundo público de “las cosas importantes” está protagonizado por los hombres. Los temas “clásicos” en la enseñanza de la historia omiten en forma sistemática a las mujeres y las limitan generalmente al papel de “esposa de”, “hermana de” o “hija de”.

En el sentido de incorporar la perspectiva de género en la planificación, Frederickson (2007) menciona que esto se podría hacer desde el planteamiento de preguntas tales como qué papel han jugado los hombres y las mujeres en la construcción del país; qué posiciones en la economía han ocupado a lo largo de la historia y por qué; cómo ha contribuido cada género al desarrollo de la cultura, entre otras.

La categoría “Normalización de las conductas en relación con los papeles de género” está representada por tres incidentes en el docente R (ver sección 5.1.1.5) en los cuales da lugar a algunas creencias sobre cómo deben ser ambos roles.

La categoría “Trato diferente a adolescentes-madres” será analizada más adelante.

En cuanto al análisis de los encuentros-taller, podemos mencionar que el docente R, como la docente C, se mostró muy predispuesto a la conversación con la investigadora y también planteaba cómo incluir a futuro la perspectiva de género en las actividades (sección 5.2.1.1).

La categoría 4, “Sesgo de la formación” (ver sección 5.2.1.4.), fue generada a partir de los incidentes del docente R. El hecho de que el docente derivara las respuestas, en su gran mayoría, hacia explicaciones socio-políticas, nos llama la atención. Luego, durante la entrevista semi-estructurada, cuando se le preguntó por su formación mencionó que él había estudiado Ciencia Política y que luego se había incorporado a la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo, en donde comenzó a trabajar con el programa de Madres y Padres adolescentes. Es así como, a raíz de este nuevo dato, se generó la categoría “Sesgo de la formación”, dado que suponemos que esta derivación en sus reflexiones estaba dada por su trayectoria profesional. Él también hacía mención a que no había transitado espacios de educación formal docente y que era una deuda pendiente. Esta reflexión es uno de los incidentes pertenecientes a la Categoría 3: “Reflexión *in situ*” (5.2.1.3). El Docente R constantemente realizaba reflexiones sobre cómo pensar las relaciones de género en la sociedad y en la historia. En función de esto, plantea que él pensaba las diferencias de las personas en términos de diferencias de clase pero no de género, que nunca lo había pensado de esa manera, y lo atribuía a su formación política. Consideramos que esta reflexión es un interesante ejercicio metacognitivo ya que luego de haber transitado varias instancias de los encuentros-taller pudo dar cuenta de cómo pensaba las relaciones sociales y, tal vez, qué le obstaculizaba el trabajar la perspectiva de género en el aula (ver sección 5.2.1.8).

### ***Docente R3.16-03-11***

#### ***Incidente 1***

*R: “Lo tomo como un sector más dentro de la clase trabajadora, lo tomo desde ahí. Capaz que no tomo el ámbito hogareño, la tomo como trabajadora, como hiladora. Capaz que me falta un poco más eso, yo creo que lo pienso más como clase”.*

Otro de los incidentes que nos interesa resaltar de la categoría 8, “Reflexión metacognitiva” (ver sección 5.2.1.8), es el siguiente. En el primer encuentro-taller con el Docente R, cuando se le comentó la categoría 8 de las

observaciones de clase no participantes (“Trato diferente a alumnas-madres”), él mencionó que no hacía diferencia alguna entre las alumnas, sean madres o no (ver sección 5.1.1.6.). Luego, a lo largo de las diversas instancias de los encuentros-taller se conversó (intencionalmente) con el docente sobre el Programa Madres y Padres Adolescentes y sobre cómo su formación y su vinculación con la escuela tenía que ver con llevar adelante este Programa. Finalmente, en el último encuentro-taller, conversando sobre las diversas formas de discriminación que se dan dentro del aula, se le preguntó si él realizaba alguna discriminación y comentó, como se observa en los siguientes fragmentos, que esta discriminación la hacía con las madres adolescentes, que por ser madres están “paradas de otra forma en la vida” y que, por lo tanto, él las trata de forma diferente.

### **Docente R3.16-03-11**

#### **Incidente 1**

*R: “Por ejemplo, si se me acerca alguna mamá que me dice que se tiene que retirar temprano porque tiene que ir a buscar a su hijo o lo que sea. Perfecto, andá. Hago todo lo que se tenga que hacer. Y listo. Le firmo lo que sea. Chau chau. Si viene cualquier otra piba o pibe a decirme que se tiene que retirar o lo que sea, hazelo después de clase, queda claro que no salís”.*

#### **Incidente 2**

*R: “Todas las adolescentes que son madres, claramente tienen otra cosa, ya son personas adultas. Y si yo le dijera que no puede ella tiene todo el derecho de decirme, no me digas que no, porque yo tengo que ir a buscar a mi hijo. Y me parece perfecto. Alguna vez si acompañé a alguien, la acompañé hasta la puerta, como un cuidado. No para ver si era verdad lo que me estaba diciendo (Cuenta diferentes anécdotas que le sucedieron con alumnas-madres: llegadas tardes, irse temprano, salir al jardín y volver en un rato, entre otras). Sos madre nena, ya está.*

*Estás sentada acá y pensando en tu hijo, no andá. Las dejen salir antes y demás, son mamá, me generan confianza. Es claro para mí eso, tienen los pies bien planteados. Y en eso claro que hago diferencias. Y cuando se van antes, nadie hace ningún comentario, igualmente no es que lo estoy aclarando”.*

A través de este relato se puede detectar que el docente realiza una reflexión metacognitiva sobre su forma de pensar en relación con las madres adolescentes y es así como logra dar cuenta de que en el aula, a través del currículo oculto, genera un trato diferente hacia las alumnas madres, situación que inicialmente había negado. A continuación se transcribe el incidente en el cual se puede inferir dicha negación.

***Docente R1.23-02-11***

*I: esto es algo que por ahí a mí me parecía. Son cosas que por ahí también tienen que ver con el programa de madres y padres adolescentes, que por ahí hay como un permiso mayor hacia las madres que hacia las mujeres que no tiene hijos y alumnas.*

*R: ¿sí?, ¿a vos te parece que soy más permisivo? Ahí vuelve la pregunta...*

*I: no sé. Para mí eran cuestiones que estaban presentes, creo que son cosas para charlar, capaz que puedo estar totalmente equivocada.*

Este incidente fue analizado en la sección 5.2.1.6

### **5.3.3. Docente G**

Si bien la docente G no pudo participar de la etapa de reflexión de los encuentros-taller se analizará la primera etapa de observaciones de clase no participante.

Como en el docente R, no se encontraron incidentes pertenecientes a la categoría de “Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad”. Tampoco se observaron incidentes de las categorías “Inclusión de la perspectiva de género en el discurso”, “Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase” y “Trato diferente a alumnas-madres”.

Analizando en general su discurso, sí se encontraron incidentes en los cuales no incluía la perspectiva de género:

#### ***Docente G2.27-05-10***

##### ***Incidente 1***

*G: “¿Alguno vio en años anteriores módulo, o valor absoluto de un número?”*

##### ***Incidente 2***

*G: “¿Se animan a resolver algunas ecuaciones solos?”*

#### ***Docente G4.01-07-10***

*Dicta un problema que tienen que resolver: G: “Tienen que indicar quién sería el ganador antes que se realice el escrutinio oficial de votos”.*

*Entre las personas que tenían que elegir había nombres de mujeres y varones.*

También se encontraron incidentes en los cuales no incluía la perspectiva de género en las actividades de la clase.



### **Docente G4.01-07-10**

*G. está escribiendo un problema sobre estadística en el pizarrón y pone candidatos a presidente. Elige nombres de los “varones lieros”.*

La categoría de “Trato diferencial a varones y mujeres” está representada en esta docente por varios incidentes que fueron analizados en la sección 5.1.1.2. En este análisis se observó que la docente tenía un trato diferencial hacia los varones dado que tenía mayor interacción con ellos que con las mujeres. La categoría “Normalización de las conductas en relación con los papeles de género” (sección 5.1.1.5), también está representada en esta docente dado que menciona una responsabilidad de las mujeres de controlar las actitudes de los varones, dado que ellos no pueden hacerlo.

## **5.4 Reflexiones finales**

Como reflexión final de este capítulo, realizaremos un análisis general que incluye:

1. Las categorías teóricas generadas a partir de las observaciones de clase no participantes.
2. Las posibles creencias subyacentes a dichas categorías (y que se sustentan con los datos de los encuentros-taller) y que, por lo tanto, se evidencian a través del currículo oculto escolar.
3. El análisis de los incidentes de los encuentros-taller.

En la docente C, como se mencionó en la sección 5.3.1, y en el docente R, sección 5.3.2, se encontraron las categorías de “Inclusión de la perspectiva género en el discurso” e “Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase”. En la sección 5.1.2.1 se mencionó que esta distinción de

géneros podría estar relacionada con la creencia de que es necesaria esta diferencia dado que al utilizar un discurso mayormente masculino se esconden ideas sexistas. Poniendo en relación ambas situaciones, podemos mencionar que estos docentes poseen la creencia de que es necesaria una distinción de género tanto en el discurso como en la planificación de sus clases. Sin embargo, como se analizó anteriormente, estas distinciones no se observan en todos los incidentes. En este sentido, se planteó que es necesaria una mirada externa que esté atenta a estas situaciones.

En el docente R y la docente G, se observó la presencia de un trato diferente a varones o a mujeres. Relacionando esta observación con las posibles creencias subyacentes, se puede mencionar que estos docentes creen que existe una diferencia entre varones y mujeres en cuanto a, por ejemplo, la inteligencia, lo que los lleva a relacionarse más con los varones que con las mujeres o a llamarles menos la atención a los varones cuando no prestan atención en la clase. Estas creencias se trabajaron con el docente R durante los encuentros-taller, pero no se logró que este diera cuenta de esta situación dado que siempre mencionó que no hacía ninguna diferencia. No pudimos hacer una reflexión similar con la docente G dado que, como se mencionó en el capítulo de Metodología, no pudo participar de las actividades de los encuentros-taller.

La categoría “Normalización de las conductas en relación a los papeles de género” se encontró en los/as tres docentes participantes. Como se mencionó en la sección 5.1.2.3., en relación con esta categoría se puede inferir la existencia de diversas creencias. En función de esto se podría mencionar que la docente G pone en juego, a través del currículo oculto escolar, la creencia de que los varones son “depredadores por naturaleza” y que son las mujeres quienes deben regular las actitudes que se desprenden de esta depredación, como por ejemplo, tocarlas sin que ellas estén de acuerdo. El docente R parecería poner en juego la creencia de que los varones deben ser rudos, cumpliendo así los roles de masculinidad establecidos hegemoníamente. Por último, la docente C pondría en juego la creencia de que las mujeres son más responsables que los varones.

Con el docente R, en el segundo encuentro-taller (R2.02-03-11), se trabajó una situación de aula en la cual un docente ponía en juego la misma creencia que poseía R. Frente a esta situación, el docente R realizó un análisis mencionando qué era lo que este docente creía pero no pudo reconocer su propia creencia en esa acción:

Situación de clase presentada:

*En la clase de Lengua, el profesor entra a clase y pregunta: ¿Por qué se retiró Pablo? y un alumno le contesta que fue a la audición de danza (en forma capciosa) y el profesor le dice: Ah sí, está bien, tiene una tendencia de ir a ballet.*

**Análisis del docente R:**

***Docente R2.02-03-11***

*R: “Claramente ahí está prejuizando las inclinaciones sexuales. Pero prejuiza sus inclinaciones sexuales por tener una forma amanerada, más dulce, hasta más cariñosa y está hablando de una tendencia a ser homosexual porque no puede pensar una masculinidad que tenga esas características. Diferentes a timbre de voz fuerte, rudo.*

*R: “Ahora pensándolo rápidamente, yo no sé si está mal o está bien si un docente hable abiertamente de la sexualidad de un estudiante, si me parece que está mal que lo haga de una manera peyorativa y cuando él no está. Habla muy mal del docente porque no está, habla de una sexualidad arcaica, y habla de un compañero que al otro día va a estar en el aula”.*

De esta situación se podría inferir que es más sencillo analizar las actitudes ajenas que las propias mientras están ocurriendo.

La categoría “Trato diferente a alumnas-madres” sólo se encontró en el docente R. Como mencionamos en la sección 5.1.2.4, no hemos encontrado en la

bibliografía consultada una creencia que pueda dar cuenta de esta categoría. Es por esto que la hemos generado en este trabajo. La creencia podría ser que, las adolescentes, por el hecho de ser madres, son más responsables en sus tareas por lo cual adquieren un estatus superior dentro del aula que el resto de las alumnas. Cuando se trató esta creencia durante los encuentros-taller, al principio el docente no la reconocía como propia dado que mencionaba que no hacía ninguna diferencia entre las alumnas madres y las que no lo eran. Luego, al final del último encuentro-taller, pudo dar cuenta de este trato diferente mencionando de qué manera pensaba en relación con las alumnas-madres, verbalizando cuál era la posible creencia detrás de esas acciones, como menciona a continuación.

***Docente R3.16-03-11***

*R: “Todas las adolescentes que son madres, claramente tienen otra cosa, ya son personas adultas”*

*R: “Es claro para mí eso, tienen los pies bien plantados”.*

Como cierre, frente a los resultados expuestos anteriormente, podemos mencionar que los docentes C y R, que transitaron todas las etapas de trabajo, al comenzar los encuentros-taller tenían una postura defensiva y comentaban que pensaban que se les iba a realizar una devolución con una fuerte crítica sobre lo que se había observado en sus clases. Luego, a lo largo de los diferentes encuentros y a partir de formar parte de la comunidad de aprendizaje dialógico, fueron cambiando su postura y pudieron reflexionar sobre sus creencias y cómo estas influyen en sus prácticas escolares y se evidencian en el currículo oculto escolar. Esta reflexión se sustenta, por ejemplo, con las categorías generadas en los encuentros-taller: “Buena predisposición ante las sugerencias de la investigadora” y “Ansiedad por la devolución”. También, de esta manera, podemos inferir sobre la adecuada elección de la metodología como estrategia de formación docente ya que parecería que no hay resistencia por parte de los docentes en su tránsito.

Como se mencionó en el capítulo IV, la metodología que atravesó los diversos encuentros-taller fue la estimulación del recuerdo, dado que el eje transversal de estos fue el trabajo sobre la reflexión de la práctica docente a partir de los datos obtenidos en las observaciones de clase no participantes (Primera etapa de trabajo). La investigadora cumplió un papel de orientadora de la reflexión de la práctica, fomentando y proporcionando las herramientas necesarias para un trabajo metacognitivo por parte de los/as docentes. De esta manera se les dio el espacio necesario para que puedan representar un papel activo en el análisis de su propia práctica. En relación a esto, Rosales (2000) menciona que bajo esta metodología el/la docente es quien manifiesta sus percepciones, juicios y decisiones. En este sentido, Perrenoud (2007) afirma que en las investigaciones en las cuales se analiza la práctica docente, es necesario dedicar un tiempo prudencial para centrarse en la práctica de una sola persona.



<b>Capítulo VI: Conclusiones</b>	<b>197</b>
<b>6. Conclusiones</b>	<b>198</b>
<b>6.1. Evidencias de las creencias sobre sexualidad y género en el currículo oculto escolar de los/as docentes participantes</b>	<b>198</b>
<b>6.2. Colaboración de las actividades de los encuentros-taller en la explicitación y la autorregulación de las creencias durante la práctica.</b>	<b>201</b>
<b>6.3. Influencia de la formación docente en las creencias sobre sexualidad y género.</b>	<b>204</b>
<b>6.4. Reflexiones finales.</b>	<b>209</b>

## **6. Conclusiones**

En este capítulo final se presentan las conclusiones de la tesis realizada. En líneas generales consideramos que esta investigación es relevante puesto que relaciona marcos teóricos y metodologías que no habían sido desarrollados en forma conjunta. Es así que uno de los aportes más sustanciales de esta tesis ha sido vincular el marco de las creencias del profesorado, consideradas un componente del conocimiento profesional docente, con el del currículo oculto escolar y con el de las estrategias de reflexión metacognitivas como instrumentos para su explicitación.

En base a los análisis de los resultados presentados en el Capítulo V intentaremos responder las preguntas que guiaron el trabajo de investigación:

- ¿Qué creencias sobre sexualidad y género se evidencian en el currículo oculto escolar de los/as docentes participantes?
- ¿Las actividades planteadas durante los encuentros-taller colaboraron con la explicitación de las creencias y la autorregulación de las mismas?
- ¿Qué influencia tiene la formación docente en las creencias sobre sexualidad y género?

### **6.1. Evidencias de las creencias sobre sexualidad y género en el currículo oculto escolar de los/as docentes participantes**

La primera pregunta de investigación que se desprendió de los objetivos planteados en el Capítulo I fue: ¿Qué creencias sobre sexualidad y género se evidencian en el currículo oculto escolar de los/as docentes participantes? Es por esto que en esta sección trataremos de darle respuesta.

Como hemos mencionado a lo largo de la tesis, varios autores y autoras (Park y Oliver, 2008; Clark y Peterson, 1990; Marcelo, 2005; Oliver Vera, 2009;



Pajares, 1992; Moreno, 2005) destacan la importancia de las creencias dentro del Conocimiento Profesional del Profesorado. En este sentido, Oliver Vera (op. cit.) afirma que las creencias influyen sobre las decisiones que los/as docentes toman al momento de modificar sus planificaciones o sus acciones en la práctica escolar, muchas veces distanciando lo que se quiere hacer de lo que realmente se hace. En este sentido, Marcelo (2009) plantea que estas creencias muchas veces están vinculadas a emociones y poseen funciones afectivas y valorativas. En relación a esto, Oliver Vera (op. cit.) considera que es preciso investigar acerca de estas creencias dado que son elementos implícitos que influyen en lo que se hace, se piensa, se sabe o se va a saber. Es decir, como afirma Camilloni (2007), tienen una fuerte influencia sobre la enseñanza y no se expresan a través de conductas fácilmente observables.

Según Barrón y Jalil, (2005), Aller Atucha, (1995) y Fernández (1992), cuando en el aula se tratan temas relacionados con la salud sexual y reproductiva, el profesorado pone en juego sus propias creencias sobre la sexualidad y el género, que, en general, pueden ser estereotipadas y heteronormativas en cuanto a masculinidades y feminidades.

En nuestro trabajo, para poder dar cuenta de cuáles son las creencias sobre sexualidad y género de los docentes participantes que se expresan a través del currículo oculto escolar, se realizaron observaciones de clase no participantes en las cuales se tomó nota *in situ* sobre las actitudes, discursos y otros indicadores que pudieran dar cuenta de las mismas. Luego, estos registros fueron analizados por medio del Método Comparativo Constante.

A continuación se presentan las posibles creencias que se desprendieron de las categorías generadas a partir de las observaciones de clase no participantes. Como se mencionó en el capítulo V (resultados), estas posibles creencias fueron inferidas a partir de las observaciones de clases no participantes de la primera etapa de investigación y luego comparadas con los datos obtenidos durante la segunda etapa. Nuestro trabajo no nos permite afirmar que estas constituyen el universo total de las creencias relacionadas con esta temática presente en los/as docentes investigados/as; solamente nos

permite dar cuenta de las que hemos podido inferir a través de las observaciones de clase que realizamos.

Las creencias identificadas son:

- El discurso en género masculino invisibiliza concepciones machistas.
- Los varones son más capaces que las mujeres
- Los varones son depredadores sexuales por naturaleza
- Los varones deben cumplir con los modelos de masculinidad dominante
- Las mujeres son tontas
- Las alumnas madres asumen las tareas con más responsabilidad que el resto de las alumnas

En general, las creencias aquí presentadas están citadas en la bibliografía utilizada en este trabajo de investigación (ver sección 4.3.1. capítulo IV) y en su mayoría, dan cuenta de creencias estereotipadas y heteronormativas en cuanto a las masculinidades y feminidades, como se mencionó en el capítulo III sección 3.2.3. Además, en algunos casos, reproducen situaciones de discriminación, exclusión y marginación entre géneros y al interior de un mismo género, al mismo tiempo que contribuyen a la construcción de subjetividades.

Por otro lado, la creencia “Las alumnas madres asumen las tareas con más responsabilidad que el resto de las alumnas”, como se mencionó en el capítulo V de Resultados sección 5.1.2.4, no había sido citada en la bibliografía consultada. Sin embargo, se encontró que existe una representación compartida por algunos/as docentes según la cual las alumnas madres son más responsables que el resto de las alumnas y están más dispuestas al estudio, por lo que les daría un estatus madurativo mayor. Esta representación de los/as docentes iría de la mano con lo que afirman las mismas adolescentes embarazadas en los trabajos publicados por Nauar Pantoja (2003), Aquino, et al. (2003), y Bucholtz (2002). En estos se menciona que para muchas jóvenes embarazadas y escolarizadas la maternidad es un medio para reafirmar su deseo de salir adelante, continuar estudiando, o una marca de transición hacia

otro estatus social. Aquino et al. (op. cit.), a su vez, apuntan que “en contextos fuertemente marcados por desigualdades de género y clase, la maternidad se presenta no sólo como ‘destino’ sino más bien como fuente de reconocimiento social para las jóvenes mujeres desprovistas de proyectos educativos y profesionales”. Por otro lado, Fainsod (2006) considera que al hablar del vínculo entre maternidad adolescente y escolarización suele reconocerse la pobreza en la cual se inscriben muchos de estos embarazos, pero esta pobreza, queda invisibilizada al poner la premonición del abandono escolar sólo en la condición de embarazo. De esta manera, *“el embarazo adolescente en sectores populares, lejos de presentarse inscripto en un marco de desigual acceso a los recursos materiales y simbólicos, queda atrapado en una explicación que naturaliza lo social, al trasmutar las desigualdades sociales en desigualdad individuales, familiares, grupales”*.

## **6.2. Colaboración de las actividades de los encuentros-taller en la explicitación y la autorregulación de las creencias durante la práctica.**

En la sección anterior tratamos de responder una de las preguntas que guiaron este trabajo de investigación ¿Qué creencias sobre sexualidad y género, de los docentes investigados, se evidencian en el currículo oculto escolar? Seguidamente a esto y tomando en cuenta lo que menciona Oliver Vera (2009) acerca de que *“cuando el profesorado considera los obstáculos o facilidades de las propias creencias, emociones, juicios, entonces puede reconstruir su pensamiento y su acción siendo consciente de ellas o preparándose para salvar esos obstáculos que puedan implicar y, con ellos, superarlos”* nos propusimos analizar cómo estas creencias pueden ser explicitadas y, luego, autorreguladas por los docentes a través de un trabajo específico y posterior. Para esto planteamos una segunda pregunta de investigación: ¿Las actividades planteadas durante los encuentros-taller colaboran a la explicitación de las creencias y la autorregulación de las mismas? En este sentido, Fives y

Buehl (2012) (ya citados en el capítulo II sección 2.2.1.2) plantean que los/as docentes pueden llegar a modificar sus creencias al lograr hacerlas explícitas y trabajar sobre ellas de forma específica mediante análisis de sus propias prácticas, análisis de casos, entre otros. Duffy et al. (2009) agregan que el hecho de que los propios docentes analicen su práctica mediante una verbalización del pensamiento y que la contrasten con sus propias creencias puede generar situaciones que favorezcan la metacognición de los docentes. Dada la estrecha relación entre estas creencias y la cultura general (valores, estereotipos, etc.) en la cual los/as docentes han crecido y se han formado podría dudarse incluso de la posibilidad de que las creencias en cuestión se “modifiquen” y, más aún, que sean abandonadas. Desde esta perspectiva en cierto sentido “pesimista” cobra aún más importancia el énfasis en el desarrollo de las capacidades metacognitivas de los docentes. Esto se debe a que si estas creencias van a persistir (al menos en cierto grado) sería deseable que los/as docentes pudieran ejercer una suerte de “vigilancia” consciente sobre las mismas, de modo de controlar el modo en que influyen en sus prácticas. Esta es la perspectiva adoptada desde el marco teórico de los obstáculos, entendidos como rasgos cognitivos por definición no eliminables y que, en ciertas circunstancias, obturan las posibilidades de aprendizaje (Astolfi, 2001; Camilloni, 2001).

Por lo anteriormente mencionado es que durante los encuentros-taller llevamos a cabo varias de las actividades que plantean los autores orientándolas a un proceso de reflexión metacognitiva.

Las actividades realizadas durante los encuentros-taller fueron organizadas teniendo en cuenta los siguientes ejes (ver Capítulo IV sección 4.3.2):

1. Devolución de lo observado en las clases y explicitación de las categorías generadas por parte de la investigadora.
2. Realización de entrevistas semi-estructuradas.
3. Presentación de cuatro situaciones de clase (análisis de casos).

4. Presentación de materiales de lectura y análisis conjunto (entre investigadora y docentes) de dos capítulos (Presentación y Capítulo III) del libro *Aprender a ser Mujer, Aprender a ser varón* de Graciela Morgade (2001)

De los datos obtenidos de estas actividades se generaron categorías teóricas mediante el Método Comparativo Constante.

Las categorías fueron las siguientes:

- Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones
- Buena predisposición ante las sugerencias de la investigadora
- Reflexión *in situ*
- Sesgo de la formación
- Ansiedad por la devolución
- Actitud frente a la observación
- Aclaración de su accionar
- Reflexión metacognitiva

Para dar respuesta a la pregunta inicialmente planteada en este punto 6.2 nos centraremos en las categorías 3 (Reflexión *in situ*) y 8 (Reflexión metacognitiva) dado que ambas están directamente relacionadas con lo que se pretende responder. La categoría 4 (Sesgo de la formación), nos ayudará a contestar la última pregunta de investigación: ¿Cómo influye la formación docente en las creencias sobre sexualidad y género de los/as docentes participantes? y las demás categorías ya fueron trabajadas durante el capítulo V sección 5.4 al analizar la metodología utilizada para este trabajo de investigación.

La categoría 3 (Reflexión *in situ*) se generó a partir de los incidentes en los

cuales los/as docentes participantes realizaban alguna reflexión sobre el tema que se estaba trabajando durante el encuentro-taller. En la categoría 8 (Reflexión metacognitiva) se encuentran aquellos incidentes en los cuales el/la docente participante realizaba un ejercicio metacognitivo sobre su propia forma de pensar la situación que se le planteaba. En ambas categorías, durante las diversas actividades, las creencias que más se trabajaron fueron la del “El discurso en género masculino invisibiliza concepciones machistas”; “Los varones deben cumplir con los modelos de masculinidades dominantes” y “Las alumnas madres asumen las tareas con más responsabilidad que el resto de las alumnas”.

En función de que las categorías teóricas generadas dan cuenta de una profunda reflexión sobre las creencias, es que podemos afirmar, en líneas generales, que los/as docentes participantes al transitar las diversas actividades de los encuentros-taller realizaron una revisión explícita de sus propias creencias y reflexionaron acerca de cómo éstas se ponen en juego en sus prácticas docentes y cómo podrían ser reguladas en un futuro.

La respuesta a esta pregunta de investigación es uno de los aportes más sustanciales de esta tesis dado que como mencionan Duffy et al. (2009) y Levin (2015), la investigación sobre cómo desarrollar la capacidad metacognitiva en lo/as docentes es escasa y de gran interés y más aún cuando se trabaja sobre sus propias creencias. Así, nuestro trabajo sugiere algunos criterios a tener en cuenta en la formación continua del profesorado de modo de potenciar su capacidad metacognitiva.

### **6.3. Influencia de la formación docente en las creencias sobre sexualidad y género**

Para dar cuenta del último objetivo planteado en este trabajo de investigación, planteamos la pregunta: ¿Qué influencia tiene la formación docente en las

creencias sobre sexualidad y género? La respuesta a esta pregunta de investigación se basa principalmente en los datos tomados durante la segunda etapa de trabajo con los/as docentes en los diferentes encuentros-taller, tanto durante la entrevista semi-estructurada como durante el análisis de las observaciones de clases. En primer lugar, durante la entrevista semi-estructurada en la cual se indagó el recorrido de la formación docente de los/as participantes de la investigación, el docente R mencionó que había estudiado Ciencia Política y que su formación había sido en la Universidad de las Madres de Plaza de Mayo. Este dato fue un insumo para poder analizar y categorizar las reflexiones que el docente R realizó durante los encuentros-taller. En segundo lugar, durante el análisis de las observaciones de clase con el docente R trabajamos en qué lugares y de qué manera se podía incorporar la perspectiva de género en las clases de historia. De estas dos situaciones es que se generó la categoría “Sesgo de la formación” ya que el docente, cuando se le preguntaba por cuestiones relacionadas con la sexualidad y el género, derivaba su reflexión o respuesta hacia otro tema que no se relacionaba con lo que se le había preguntado. Por lo anteriormente dicho interpretamos que esta característica del discurso del docente se debe a una tendencia a referir todos los análisis a los temas de su especialidad dada su formación. En este sentido, Kornblit et al. (2014) mencionan que muchas de las dificultades en la implementación de la educación sexual integral en las escuelas provienen de la formación de los docentes, así como de sus mitos y creencias sobre el tema. Es por esto que podemos decir que en el docente R, su propia formación, influye sobre la posibilidad de revisar y poner en práctica sus propias creencias de sexualidad y género.

Por otro lado, la docente C, es profesora de biología y atravesó las mismas instancias de trabajo que el docente R, y en este caso de los datos no se desprendió la categoría “Sesgo de la formación”. Dado que la docente C es profesora de biología se podría haber observado una concepción biologicista de la educación sexual, traducándose la enseñanza en una mera transmisión de informaciones sobre biología y fisiología de la reproducción humana. Se podría haber encontrado un modelo conservador de enseñanza en el cual,

según Kornblit et al. (op. cit.), los aspectos más relevantes serían la negación del placer y la limitación de la sexualidad a los aspectos reproductivos; la valoración de la masculinidad y la feminidad según patrones hegemónicos que implican la rigidez de roles y la subordinación de las mujeres a la dominación masculina; la homofobia y la valoración de la heterosexualidad como hegemónica; entre otros. En este sentido Morgade (2011) menciona que *“desde esta perspectiva se suele abordar las cuestiones de la sexualidad poniendo el eje en las amenazas de las enfermedades o “los efectos” no deseados de la sexualidad, quedando afuera no solamente todo contenido vinculado con los sentimientos o las relaciones humanas, sino también toda referencia a los efectos “deseados” o “deseables” de una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana”*. Sin embargo, la docente C, tanto durante las observaciones de clase no participantes (a partir de ella se generó la categoría Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad – Capítulo V sección 5.1.1.) como durante los encuentros-taller mostró una concepción integral de la educación sexual dando cuenta de un modelo liberal en el cual se incluye el enfoque de género, se incluye la consideración de los estereotipos y las desigualdades relacionados con lo femenino y masculino, y tiene en cuenta el cuerpo sexuado de mujeres y hombres; incluye los aspectos sociales e históricos que contribuyen a construir las identidades sexuales; la incorporación del placer sexual como constitutivo de la sexualidad; entre otros. Se podría suponer que el hecho de que la docente tenga en cuenta estos aspectos (conocimientos) sobre la sexualidad integral tanto en sus respuestas como en sus acciones en el aula sobre la sexualidad integral y la perspectiva de género puede deberse a que ha realizado varios cursos de capacitación y actualización sobre la temática como mencionó en diversas instancias durante los encuentros-taller. Esta conclusión señala la importancia de la formación continua o en ejercicio, a lo que colabora este trabajo de tesis poniendo el acento en la explicitación, reflexión y autorregulación de las propias creencias sobre sexualidad y género.



En función de lo sucedido con el docente R, proponemos que la aparición de la categoría “Sesgo de la formación” puede deberse a dos explicaciones no excluyentes entre sí. Una estaría relacionada con, tal vez, la falta de conocimiento sobre cómo trabajar las temáticas de sexualidad y género en el aula (dado que en el capítulo de Resultados se planteó que el docente R tiene cierta conciencia de la necesidad de realizar la distinción de géneros tanto en su discurso como en sus planificaciones pero le costaba llevarla adelante) o con el poco conocimiento sobre esta temática como para poder dar respuesta a algunas preguntas. Esta idea de que para poner en juego cierta creencia el profesorado debe poseer los conocimientos necesarios se sostiene con las investigaciones citadas en el trabajo de Buehl y Beck (2015). Allí varios autores de diversas temáticas plantean, por ejemplo, la importancia del conocimiento del contenido, del conocimiento pedagógico y del conocimiento didáctico del contenido con el fin de que los profesores promulguen las creencias acerca de la enseñanza. Esto se relaciona con lo planteado por Grossman et al. (2005) quienes mencionan que el conocimiento que los profesores poseen del contenido a enseñar también influye en el qué y en el cómo enseñan.

En relación a lo antes mencionado acerca de la falta de conocimiento sobre el contenido, Morgade (2011) menciona que se sabe que la perspectiva de género no es un enfoque presente en los programas de estudio de los profesorados de ciencias sociales. Según una investigación realizada por docentes y alumnas del Área de Estudios de la Mujer y de Género del Instituto Superior del Profesorado Dr. J. V. González de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, sólo el 70% de los docentes de los profesorados de ciencias sociales conoce la Teoría de Género y entre ello/as sólo el 56% les otorga validez científica. Además, cuando se incorpora este marco teórico es de forma accesoria dentro de los programas marcados por los ejes político-militar, político-administrativo y político-económico. Esta forma de explicar el “Sesgo de la formación” llevaría a preguntarse qué significa actualmente saber los contenidos relacionadas con las ciencias sociales y cómo se compone el conocimiento de la disciplina planteado por Cuenca (2002), Estepa Giménez (2000), Marcelo (1992) y Grossman (1990) que junto a los conocimientos del

contexto y de pedagogía general dan lugar al concurriendo didáctico del contenido.

La segunda explicación que se puede sumar a la anteriormente mencionada sobre el por qué el docente no puede poner en juego la creencia de que un discurso (o actividades) en género masculino invisibiliza una concepción machista, es porque en la clase, tanto como en sus respuestas y explicaciones, piensa todo en términos de relaciones de clase como se mencionó en el capítulo V sección 5.2.1.4 (perspectiva asociada al marxismo), y esto, de alguna manera, le obturaría poder discutir y/o pensar en cuestiones de género. Es decir, en este caso, el pensar todo en relaciones de clase podría funcionar a modo de obstáculo para incorporar otras perspectivas como la de género.

Según Johsua y Dupin (2005) existen tres tipos de obstáculos:

- Ontogenéticos: son aquellos derivados del desarrollo psicogenético.
- Didácticos: son el resultado artificial de decisiones didácticas desafortunadas.
- Epistemológicos: constituyen “(...) el efecto limitativo de un sistema de conceptos sobre el desarrollo del pensamiento”.

En este trabajo de investigación estaríamos hablando de obstáculos epistemológicos ya que el sistema de conceptos relacionados con el pensamiento en relaciones de clase, estaría limitando el poder incorporar las relaciones de género en su sistema de conocimiento.

Durante los encuentros-taller se trabajó con el docente R esta noción de pensar todo en relaciones de clase, y por supuesto, no se pretendió que él realice un cambio de su pensamiento pero sí que pueda tener una “vigilancia” sobre esta noción a través de un proceso metacognitivo como se pudo observar en el capítulo V al analizar las categorías 3 (Reflexión *in situ*) y 8 (Reflexión metacognitiva) (sección 5.2.1.3. y 5.2.1.8 respectivamente).

En función de lo anteriormente planteado proponemos que trabajar la noción de obstáculo epistemológico como una forma de analizar el por qué la perspectiva

de género y la concepción de una sexualidad integral aún no han sido incorporadas en las aulas. Esta visión es un enfoque de gran potencial para el desarrollo de futuros proyectos que podrían dar lugar a la continuidad de este trabajo de investigación.

#### **6.4. Reflexiones finales del trabajo de investigación.**

Luego de lo analizado en las secciones anteriores creemos que hemos respondido ampliamente las preguntas de investigación a través de los datos recolectados y el análisis de los mismos. Los hallazgos de nuestra investigación coinciden con los de algunas investigaciones previas en algunos aspectos, por ejemplo en las creencias encontradas en los docentes participantes y en que estas creencias pueden ser autorreguladas a través de un proceso metacognitivo. Sin embargo, de nuestro análisis de la primera etapa de trabajo se desprendió la creencia de que las “Las alumnas madres asumen las tareas con más responsabilidad que el resto de las alumnas”, creencia que no estaba como tal en los trabajos relevados pero que sí dieron sustento a esta propuesta.

Los resultados obtenidos también pretenden ser un aporte para repensar el lugar que ocupan las creencias dentro del marco del Conocimiento Profesional del Profesorado y cómo estas atraviesan todos sus componentes. Según Garritz (2014) las creencias en los últimos años han adquirido una importancia dentro de este marco dado que influyen sobre la forma y las actitudes de los docentes al dar clases. Este autor menciona también que las investigaciones enmarcadas en esta temática analizan las creencias del profesorado sobre la enseñanza, sobre el aprendizaje o sobre la asignatura a enseñar, es decir, cuestiones ligadas a la enseñanza, ligadas a los conocimientos pedagógicos generales y didácticos del contenido del marco planteado. Desde este trabajo de tesis acordamos sobre la influencia de las creencias sobre la práctica docente, pero sostenemos que las investigaciones planteadas hasta el

momento dejan de lado, tal vez, otro tipo de creencias transversales como las relacionadas a la sexualidad y al género que pueden influir sobre todos los conocimientos o como se planteó en la sección 6.3 de este capítulo, sobre el conocimiento del contenido. Este nuevo planteo podría ser una línea de investigación que de continuidad a este trabajo de tesis.

En cuanto a la metodología utilizada queremos destacar que ambos docentes al comenzar los encuentros-taller tenían una postura defensiva y comentaban que pensaban que se les iba a realizar una devolución con una fuerte crítica sobre lo que se había observado en sus clases. Luego, a lo largo de los diferentes encuentros, a partir de formar parte de la comunidad de aprendizaje dialógico, fueron cambiando su postura y pudieron reflexionar sobre sus creencias y cómo estas influyen en sus prácticas escolares y se evidencian en el currículo oculto escolar; todo esto a través de la realización de un proceso metacognitivo. En este sentido Perrenoud (2007) menciona que el análisis de la práctica sólo puede tener efectos reales de transformación si el/la docente se involucra fuertemente con él. El trabajo durante los encuentros-taller se dio en un espacio en el cual se propició la reflexión en forma conjunta entre la investigadora (orientadora) y los docentes y el aprendizaje se dio como consecuencia tácita o explícita de la reflexión sobre la práctica y el saber estuvo distribuido entre los/as participantes dado que fueron los mismos docentes quienes expresaron sus pensamientos y decisiones durante las diversas actividades.

En estas comunidades de aprendizaje no sólo se trabajaron aquellos conocimientos, por ejemplo como menciona Shulman (2001), sobre los alumnos, sobre la materia y sobre la enseñanza, sino que además se hizo hincapié en un conocimiento que va más allá de lo declarativo y procedimental que se adquiere con la práctica reflexiva a través del ejercicio metacognitivo. La metacognición, pensar sobre qué o cómo se piensa, no es algo sencillo de analizar dado que no es posible observar directamente los fenómenos mentales de una persona.

El y la docente participantes de esta investigación, si bien estaban comprometidos con las problemáticas de sexualidad y género, y además estas formaban parte de su conocimiento profesional del profesorado, en varias ocasiones han realizado, dentro del aula, comentarios relacionados con estas temáticas y algunos de estos han sido de forma despectiva o haciendo alusión a la identidad sexual de los/as alumnos/as. Una de las reflexiones finales más interesantes producidas por los docentes participantes fue que era necesario realizar un ejercicio metacognitivo para conocer sus propias creencias y saber de qué manera estas influyen en sus prácticas docentes.

Es por esto que resulta de gran importancia, al menos en estas temáticas, poder trabajar no sólo sobre los componentes del conocimiento profesional del profesorado, sino también, como ya se ha mencionado, sobre las creencias que subyacen a esos conocimientos. El profesorado puede no tener como objetivo de enseñanza la sexualidad o la educación sexual, sin embargo en todo momento, dentro del aula, en los pasillos de la institución escolar, en los recreos, estas se manifiestan a través del currículo oculto e influyen en la construcción de las subjetividades del alumnado.

Mucho se ha hecho desde las políticas educativas actuales, pero en general la introducción de las temáticas de sexualidad y género en el aula quedan libradas a la propia voluntad de cada docente. Aunque exista esa voluntad de actualizarse mediante cursos y lectura de material, pareciera que dicha voluntad queda en un plano superficial. En función de esta situación, con este trabajo de investigación esperamos adquirir conocimientos y herramientas didácticas que se constituyan en insumos de utilidad para la construcción de un currículo de formación docente, tanto inicial como continua, acorde a la educación sexual integral que se espera y que, a su vez, tome en consideración aquellos conocimientos profesionales del profesorado que se ponen en juego en la práctica docente. Somos conscientes que la metodología propuesta en este trabajo de investigación no puede ser utilizada de la misma manera en la Carrera de Profesorados de Educación Media y Superior de la Facultad de Exactas y Naturales de la UBA por razones de tiempo y recursos humanos disponibles. Sin embargo, creemos que con pocas modificaciones

sería posible trabajar sobre y con las creencias de los futuros docentes a través de un proceso metacognitivo. Estas modificaciones podrían estar referidas a la forma en la cual se relevaron las creencias de los/as docentes. En la Carrera de Profesorados, los mismos/as alumnos/as podrían ser los que releven sus propias creencias a través de filmaciones de sus propias clases y también en trabajo de a parejas, en el cual uno/a cumpla la función de observador/a no participante.

Por otro lado, también proponemos que la metodología utilizada durante los encuentros-taller, podría ser empleada para cursos de formación continua en los cuales el profesorado pueda actualizarse en temáticas relacionadas con la sexualidad y la perspectiva de género y trabajar sobre la explicitación y autorregulación de sus creencias. Según Medina Rivilla (1994), la formación continua tiene como finalidad, preferentemente, el desarrollo profesional del profesorado y la generación de climas de trabajo y transformación social en las instituciones educativas y en las aulas.

La formación docente actualmente carece de este tipo de trabajos. Muchas veces queda en la mera transmisión de contenidos, y aunque se realice un verdadero análisis sobre ellos, si no se trabajan estas temáticas tan personales desde las propias creencias, puede ser que aparezcan en el currículo oculto mensajes estereotipados y discriminatorios en relación a las relaciones de género, identidades sexuales e identidades de género. Por supuesto que el trabajo sobre las creencias, como lo venimos mencionando, debe ser a través de un proceso metacognitivo que les permita a los/as docentes, no cambiarlas, pero si poder regularlas durante sus prácticas docentes.

Según varios autores la metacognición es una herramienta transversal, es decir, que lo que se adquiere son las destrezas metacognitivas que pueden ser utilizadas en cualquier campo de acción o contenido (Fives, 2015). Por lo tanto, con esta forma de trabajo, lo que se pretende es que el/la docente mismo adquiera el hábito de analizarse y vigilarse, condiciones necesarias que plantea Perrenoud (op. cit.) para ser un docente reflexivo.







## BIBLIOGRAFÍA

- Aristóteles (1978) Aristotle II, *La reproducción de los Animales*, tomo 9; Traducido por Arthur Platt; Enciclopedia Británica.
- Acevedo, J.A. (2009). Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia (I): el marco teórico. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 6(1), 21-46.
- Alliau, A. y Duschatzky, L. (Comps.) (2003) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Aller Atucha, L. M. (1995) *Pedagogía de la sexualidad humana*. Buenos Aires: Galerna.
- Alvira Martín, F. (1983) Perspectiva Cualitativa – Perspectiva Cuantitativa en la metodología sociológica. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 22, 53-75.
- Anderson, S. (2009) The pedagogy of difference: Understanding teachers' Beliefs and practice of Gender equity in benin. In Baker y Wiseman (edit.) *Gender, Equality and Education from International and Comparative Perspectives* (pp. 39-88). London: Emerald Group.
- Aquino, E. et al. (2003) Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais. *Cadernos de Saúde Pública*, 19(2), 377-388.
- Araujo, K. (2005) La construcción de una práctica pedagógica sensible a la problemática de género. Los desafíos de la formación y las prácticas docentes. Seminario Internacional – Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina, Chile, 17 y 18 de mayo.
- Astolfi, J. (2001) *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Sevilla: Díada.
- Astolfi, J. y Develay, M. (1989) *La didactique des sciences*. París: Presses Universitaires de France.
- Baez, J. y Diaz Villa, G. (2007) Más vale prevenir que curar: acerca de los límites y posibilidades de los enfoques centrados en la prevención.

VII Jornadas de Debate Interdisciplinario en Salud y Población - Organizado por el Instituto Gino Germani - Buenos Aires, 8 al 10 de agosto.

- Bahamonde, N. (2008) *Los modelos de conocimiento científico escolar de un grupo de maestras de educación infantil: un punto de partida para la construcción de “islotos interdisciplinarios de racionalidad” y “razonabilidad” sobre la alimentación humana*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bank, B. (2007) (edit.) *Gender and Education: An Encyclopedia, vol I y II*. London: Praeger.
- Barnett, J. y Hodson, D. (2001) Pedagogical Context Knowledge: Toward a Fuller Understanding of What Good Science Teachers Know. *Science Teacher Education*, 85 (4), 426-453.
- Barr, M. L. y Bertram, E. G. (1949) A morphological distinction between neurons of the male and female, and the behaviour of the nucleolar satellite during accelerated nucleoprotein synthesis. *Nature*, 163, 676-677.
- Barrón, M. y Jalil, L. (2005) *Educación sexual en el horizonte de los valores*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Beauvoir, S. (1949) *El Segundo Sexo*. Buenos Aires: Siglo XX
- Beswick, K. (2007) Influencing teachers' beliefs about teaching mathematics for numeracy to students with mathematics learning difficulties. *Mathematics Teacher Education and Development*, 9, 3 – 20.
- Bolívar, A. (1993). Conocimiento didáctico del contenido y formación del profesorado: El programa de L. Shulman. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 6, 113-124.
- Bonilla López, O. (2013) *Ampliando la conceptualización del conocimiento pedagógico del contenido, la perspectiva intercultural*. Tesis de Doctorado. Universidad de Antioquia - Facultad de Educación - Departamento de Educación Avanzada.

- Bonder, G. (1999) Género y subjetividad; avatares de una relación no evidente. En Sonia Montecino y Alejandra Obach (compiladoras) *Género y epistemología. Mujeres y disciplinas*. Santiago: Lom.
- Boo, Hong Kwen, (2005) Teachers' Misconceptions of Biological Science Concepts as Revealed in Science Examination Papers. International Education Research Conference, Singapore.
- Bordieu, P. (1999) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama
- Braier, L. (1964) *Diccionario Enciclopédico de Medicina*. Buenos Aires: Ed. López Libreros.
- Bromme, R. (1988) Conocimientos profesionales de los profesores. *Enseñanza de las Ciencias*, 6 (1), 19-29.
- Bucholtz, M. (2002) Youth and Cultural Practice. *Annual Review of Anthropology*, 31, 525-552.
- Buehl, M. y Beck, J. (2015) The relationship between teachers' beliefs and teacher' practices. En Fives y Gill (edit) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. (pp. 66-84) New York: Routledge.
- Butler, J. (2008) *Cuerpos que importan, Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (2007) Los profesores y el saber didáctico. En Camilloni, *El saber didáctico*, (pp. 23-40). Buenos Aires: Paidós.
- Camilloni, A. (Ed.). (2001) *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- Campanario, J. y Otero, J. (2000) Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los estudiantes. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 18 (2), 155-169.
- Carrasquilla, J. (2012) Contagio e infección. *Revista de la Facultad de Medicina*, 1(10), 827-830.

- Chevallard, Y. (1997) *La transposición didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chona, G., Castaño, N., Arteta, J., Leudo, M., Valencia, S. y Martínez, S. (1998) Aproximación a las creencias que orientan la práctica del profesor de biología. *Revista de la Facultad de Ciencia y Tecnología de la Universidad Pedagógica Nacional*, 4, 93-104.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990) Procesos de Pensamiento de los Docentes. En Merlin Wittrock, *La Investigación de la Enseñanza, III*, (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Coleman, J., and L.B. Hendry. (1999) *The nature of adolescence*. 3rd ed. London: Routledge.
- Copello Levy, M. I. y Sanmartí Puig, N. (2001) Fundamentos de un modelo de formación permanente del profesorado de Ciencias centrado en la reflexión dialógica sobre las concepciones y las prácticas. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 19, 269-283.
- Cortada de Kohan, N. (2008) Los sesgos cognitivos en la toma de decisiones. *International Journal of Psychological Research*, 1(1), 68-73.
- Cuenca, J. M. (2002) *El patrimonio en la Didáctica de las Ciencias Sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. Universidad de Huelva. Tesis doctoral inédita.
- Currie, C., K. Levin, J. Todd, and the HBSC national team. (2008) Health behaviour in school-aged children: World health organization collaborative cross-national study (HBSC): Findings from the 2006 HBSC survey in Scotland. [http://www.education.ed.ac.uk/cahru/publications/HBSC\\_National\\_Report\\_2008.pdf](http://www.education.ed.ac.uk/cahru/publications/HBSC_National_Report_2008.pdf)
- Czeresnia, D. y Machado de Freitas, C. (2003) *Promoção da Saúde: conceitos, reflexões, tendências*. Río de Janeiro: Fiocruz.

- Demuth, P. (2011) Conocimiento profesional docente: conocimiento académico, saber experiencial, rutinas y saber tácito. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*, 2, 29-46.
- Diaz Villa, G., Morgade, G. y Román, C. (2010) Curriculum, escuela media y sexualidades según las Ciencias Biológicas escolares. X Jornadas Nacionales de Historia de las Mujeres y V Congreso Iberoamericano de Estudios de Género. Universidad de Luján, Luján, 16 al 18 de septiembre.
- Dodge, B.G., Herbenick, D., Zachry, K., Gant, K., Reece, M., Tanner, A., López, E.D.S., and Martinez, O. (2008) Sexuality education in Florida: Content, context, and controversy. *American Journal of Sexuality Education*, 3, 183–209.
- Driver, R., Guesne, E. y Tiberghien, A. (1992) *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Duberstein Lindberg, L., Santelli, J.S. and Singh, S. (2006) Changes in formal sex education: 1995–2002. *Perspectives on Sexual and Reproductive Health*, 38, 182–189.
- Duffy, G., Miller, S., Parsons, S. y Meloth, M. (2009) Teachers as Metacognitive Professionals. En Hacker, D, Dunlosky, J. y Graesser, A. (eds.) *Handbook of Metacognition in Education*, (pp. 240-256). New York: Routledge.
- Elbaz, F. (1983) *Teacher Thinking. A Study of Practical Knowledge*. Londres: Croom Helm.
- Elboj Saso, C. y Oliver Pérez, E. (2003) Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 17(3), 91-103.
- Elmore, R. (1992) Why Restructuring Alone Won't Improve Teaching. *Educational Leadership*, 49 (2), 44-48.
- Ernest, P. (1989) The impact of beliefs on the teaching of mathematics.

En Keitel, C. et al. (Eds) *Mathematics, education and society. Science and Technology Education*, (pp. 99-101). Document Series 35, París: UNESCO.

- Escribá-Agüir, V. y Bernabé Muñoz, Y. (2002) Estrategias de afrontamiento ante el estrés y fuentes de recompensa profesional en médicos especialistas de la comunidad valenciana. Un estudio con entrevistas semiestructuradas. *Revista Española de Salud Pública*, 76, 595-604.
- Estepa Giménez, J. (2000) La investigación sobre el conocimiento profesional de los profesores para enseñar ciencias sociales. XI Simposium Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales, Huelva.
- Fainsod, P (2006) *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Fainsod, P. y Alcántara, A. (2005) Desigualdad, embarazo/maternidad adolescente en escuela media. Trayectorias escolares de alumnas embarazadas y alumnas madres de sectores populares. En Llobet, V. et al. *Sexualidad, Salud y Derechos*, (pp. 18-29). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Fernández, A. (1992) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Fives, H. y Gill, M. (2015) *International Handbook of Research on Teacher's Beliefs*. New York: Routledge
- Fives, H. y Buehl, M. (2012) Spring cleaning for the “messy” Construct of teachers’ beliefs: What are they? Which have Been examined? What can They tell us? En Harris, K. Gragam, S. y Urdan T. (Eds.), *APA educational psychology handbook: Volume 2, Individual differences and cultural and contextual factors*, (pp. 471–499). Washington: American Psychological Association.
- Flavell, J. H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906–911.

- Flores Colombino, A. (1983) *Estudio de la sexualidad humana. Definición. Escuelas. Sexo. Genitalidad. Sexualidad e instinto sexual.* Curso de sexología, Posgrado de Psicología. IFCL, Montevideo, agosto
- Flores Colombino, A. (1999) *Sexo, sexualidad y Sexología.* Buenos Aires: Humanitas.
- Fok, S.C. (2005) A study of the implementation of sex education in Hong Kong secondary schools. *Sex Education*, 5, 281–94.
- Foucault, M. (1998) *Historia de la Sexualidad. 1. La voluntad del Saber.* Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- Frederickson, M. (2007) History Lesson about Gender. En Bank, B. (edit.) *Gender and Education: An Encyclopedia, vol I y II*, (pp. 281-286). London: Praeger.
- Galina, N. (2006) Salud Sexual y Reproductiva: La sexualidad humana: el sistema sexo-género. En Rosales, P. y Villaverde, M. S. (Coord.) *Semanario de Jurisprudencia Argentina sobre Salud Sexual y Reproductiva.* Buenos Aires: Editorial LexisNexis, Número Especial 19/4/2006.
- Galvis Panqueva, A. H. y Leal Fonseca, D. E. (2008) *Aprendiendo en comunidad: Más allá de aprender y trabajar en compañía.* México: ILCE.
- García Carmona, A. (2012). ¿Qué he comprendido? ¿Qué sigo sin entender?: promoviendo la autorreflexión en clase de ciencias. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(2), 231-240.
- García, S. (2006) Ni solas ni resignadas: la participación femenina en las actividades científico-académicas de la Argentina en los inicios del siglo XX. *Cuadernos de pedagogía*, 27, 133-172.
- Garritz, A. (edit), Lorenzo, M. G. y Daza Rosales, S. (2014) ¿Transposición didáctica o conocimiento didáctico del contenido o conocimiento pedagógico del contenido? “A rose by any other name”. Un recuerdo de Sandy Abell. En Garritz, A. (edit.) *Conocimiento didáctico*

- del contenido. Una perspectiva Iberoamericana*, (pp. 5-23). Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
- Garritz, A. (2014) ¿Qué es el CDC? ¿Cuáles son sus elementos fundamentales? En En Garritz, A. (edit.) *Conocimiento didáctico del contenido. Una perspectiva Iberoamericana*, (pp. 24-34). Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.
  - Gerouki, M. (2007) Sexuality and relationship education in the Greek primary schools – see no evil, hear no evil, speak no evil. *Sex Education*, 7, 81–100.
  - Gimeno Sacristán, J. (1988) *El currículum. Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
  - Gill, M. G., y Hoffman, B. (2009). Shared planning time: A novel context for studying teachers' discourse and beliefs about learning and instruction. *Teachers College Record*, 111, 1242-1273.
  - Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of Grounded Theory strategic for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.
  - Goetz, J. y LeCompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
  - González Galli, L. (2010) Obstáculos para el aprendizaje del modelo de evolución por selección natural. Tesis de doctorado. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Departamento de Biología.
  - Greco, B. (2007) Sexualidades, adolescencias y escuelas. Una perspectiva institucional. En Ana Clement (direct.), *Educación Sexual en la Escuela. Perspectivas y reflexiones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
  - Grinberg, S. y Palermo, A. I. (2000) Mujeres y Trabajo en los textos escolares: crisis y perspectivas. *Perspectiva de Género, EDUCERE*, 11, 207-213.



- Grossman, P. (1990) *The Making of a Teacher. Theacher Knowledge and Teacher Education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Grossman, P., Wilson, S. y Shulman, L. (2005) Profesores de sustancia: el conocimiento de la materia para enseñanza Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1-24.
- Hacker, D, Dunlosky, J. y Graesser, A. (eds.) *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge.
- Hashewh, M. (2005) Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(3), 273-292.
- Helleve, A., Flisher, A.J., Onya, H., Mukoma, W., and Klepp K.I. (2009) South African teachers' reflections on the impact of culture on their teaching of sexuality and HIV/AIDS. *Culture, Health & Sexuality*, 11, 189–204.
- Héritier, F. (2002) *Masculino/Femenino, El pensamiento de la diferencia*. Barcelona: Ariel Antropología.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista L., P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hugo, D. (2008) *Análisis del proceso de autorregulación de las Prácticas Docentes de futuras profesoras de ciencias focalizado en sus emociones (España)*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Didácticas de las Ciencias Naturales.
- Imbernón, F. (coord.) (2009) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelo: Graó.
- Johsua, S. y Dupin, J. (2005) *Introducción a la Didáctica de las Ciencias y la Matemática*. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Kagan, D. M. (1992) Implications of research on teacher belief.

*Educational Psychologist*, 27(1), 65–90.

- Kane, E. y Schippers, M. (1996) Men's and Women's Beliefs about Gender and Sexuality. *Gender and Society*, 10(5), 650-665.
- Keeves, J. P. (1988) *Educational research, methodology, and measurement: An international handbook*. Nueva York: Pergamon Press.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive Development. *Current Directions. Psychological Science*, 9 (5), 178-181.
- Kikas, E. (2004) Teachers' conceptions and misconceptions concerning three natural phenomena. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 432–448.
- Kind, V. (2009) Pedagogical content knowledge in science education: perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204.
- Kontula, O. (2010) The evolution of sex education and students' sexual knowledge in Finland in the 2000s. *Sex Education*, 10(4), 373–386.
- Kornblit, A. L., Sustas, S. E., Adaszko, D. (2013) Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 47-78.
- Kornblit, A. L., Sustas, S. E., Adaszko, D. (2014) Concepciones sobre sexualidad y género en docentes. En Kornblit y Sustas (edit.) *La Sexualidad va a la escuela*, (pp. 45-66). Buenos Aires: Biblos.
- Lamas, M. (2009) La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura, La Terea*, 8, 5-12.
- Latorre Beltrán, A., Rincó Igea, D. y Arnal, A. (1997) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Hurtado ediciones.
- Leinhardt, G. (1992) What Research on Learning Tells Us About Teaching. *Educational Leadership*, 49 (7), 20-25.

- Leinhardt, G. and Smith, D. (1985) Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 247-271.
- Levin, B. (2015) The Development of teachers' beliefs. En Fives y Gill (edit) *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*, (pp. 48-65). New York: Routledge.
- Llinares, S. (1991) *La formación de profesores de matemáticas*. Sevilla: GID.
- Lopez-Navajas, A (2014) Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación*, 363, 282-308.
- Lopez-Navajas, A. (2010) La ausencia de las mujeres en los contenidos de la ESO: una propuesta de inclusión. II Congreso Internacional de Didáctica, España, 3-6 de febrero.
- Lorenzo, M. y Farré, A. (2009) El análisis del discurso como metodología para reconstruir el conocimiento didáctico del contenido. *Enseñanza de la Ciencias*, Número Extra VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias, Barcelona, (pp. 342-345).
- Macdowall, W., K. Wellings, C.H. Mercer, K. Manchahal, A.J. Copas, S. McManus, K.A. Fenton, B. Erens, and A.M. Johnson. 2006. Learning about sex: Results from Natsal 2000. *Health Education & Behavior*, 33, 802–811.
- Maceira Ochoa, L. (2005) Investigación del currículo oculto en la educación superior: alternativa para superar el sexismo en la escuela. *La ventana*, 8, 187-227.
- Marcelo, C. (1987) *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1992) Como conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago, 6-10

de julio.

- Marcelo, C. (2005) La investigación sobre el conocimiento de los profesores de aprender a enseñar: Una revisión personal. En Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz- Bravo (Compls.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores*, (pp. 15-32). Colombia: Nomos.
- Marcelo, C. (2009) Desarrollo Profesional Docente: pasado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciencias de la Educación*, 8, 7-22.
- Marina M. (2011) La Educación Sexual Integral en la Argentina. Conferencia presentada en el Seminario Regional La Educación Sexual Integral. Derechos, logros y desafíos en Argentina, América Latina y el Caribe, Buenos Aires, 31 de agosto al 2 de septiembre de 2011.
- Marina, M. (coord.), (2008) *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires: Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Ministerio de Educación de la Nación
- Martín del Pozo, R. y Porlán Ariza, R. (1999) Tendencias en la formación inicial del profesorado sobre los contenidos escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesores*, 35, 115-128.
- Martín, O. R. y Madrid, E. C. (2006) *Didáctica de la Educación Sexual. Un enfoque de la sexualidad y el amor*. Buenos Aires. Sb.
- Mc Elreavey, K., et al. (1993) A regulatory cascade hypothesis for mammalian sex determination: SRY represses a negative regulator of male development. *Genetics*, 90, 3368-3372.
- Medina Rivilla, A. (1994) La formación continua del profesorado desde una perspectiva colaborativa. *Innovación Educativa*, 3, 59-78.
- Meinardi, E.; Godoy, E.; Iglesias, M.; Revel Chion, A.; Rodríguez Vida, M. I.; Plaza, M. V. y Bonan, L. (2008) Educación para la Salud Sexual en la formación de profesores en Argentina. *Ciencia & Educação*, 14(2), 181-195.
- Meinardi, E; Plaza, M. V. y Revel Chion, A. (2010) Educación en ambiente y salud. En Elsa Meinardi, *Educación en Ciencias*, (pp. 191-224).

Buenos Aires: Paidós.

- Mellado, V. (1996) Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial, de primaria y secundaria. *Revista de Enseñanza de las Ciencias*, 14(3), 298-302
- Messina, C. y Rodriguez, A. (2006) Sentimientos, sistema de creencias y comportamiento didáctico: un estudio etnográfico. *Revista de Educación*, 339, 493-516.
- Meyer, E. J. (2010) *Gender and Sexual Diversity in Schools*. Canadá: Springer.
- Miralbell Andreu, E. (2008) *Diversas consideraciones clínicas con motivo de un caso de Síndrome de Klinefelter con estigmas del status Bonnevie-Ullrich*. Anales de Medicina y Cirugía, Barcelona.
- Moreno, M. (2005) El pensamiento del profesor. Evolución y Estado actual de las investigaciones. En Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz- Bravo (Compls.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores*, (pp. 63-80). Colombia: Nomos.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003) Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21 (2), 265-280.
- Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Morgade, G. (2006) Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media. *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*; 24, 27-33.
- Morgade, G. y Alonso, G. (Compls.) (2008) *Cuerpos y Sexualidades en la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgade, G. (Coord.) (2011) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La crujía.

- Mosconi, N. (1998) *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Buenos Aires: Colección Formación de Formadores, Novedades Educativas.
- Moyano, M. (2011) Evolución de los paradigmas en Educación Sexual Integral en América Latina y el Caribe. Conferencia presentada en el Seminario Regional La Educación Sexual Integral. Derechos, logros y desafíos en Argentina, América Latina y el Caribe, Buenos Aires, 31 de agosto al 2 de septiembre de 2011.
- Nauar Pantoja, A. (2003) Ser alguém na vida': uma análise sócio-antropológica da gravidez/maternidade na adolescência, em Belém do Pará, Brasil", *Cadernos de Saúde Pública*, 19(2), págs. 335-343.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Oliver Vera, C. (2009) El valor formativo y las ataduras de las creencias en la formación del profesorado. Aquello que no se ve, pero se percibe en el aula. *REIFOP*, 12 (1), 63-75.
- Osborne, R. y Freyberg, P. (1995) *El aprendizaje de las ciencias. Influencia de las "ideas previas" de los alumnos*. Madrid: Narcea.
- Pacheco Silva, M. y Pacheco de Carvalho, W. L. (2005) O desenvolvimento do conhecimento pedagógico di conteúdo de sexualidade na vivencia das professoras. *Ciência & Educação*, 11(1), 73-82.
- Pajares (1992) Teacher' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Park, S. y Oliver, J. S. (2008) Revisiting the Conceptualisation of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to Understand Teachers as Professionals. *Res Sci Educ*, 38, 261–284.
- Patton, M. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Perafán Echeverri, G. (2005) La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. En Gerardo Andrés Perafán y Agustín

Adúriz- Bravo (Compls.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores*, (pp. 15-32). Colombia: Nomos.

- Pérez Gómez, A. (2008) Paradigmas contemporáneos en investigación educativa. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (editores), *La Enseñanza: su teoría y su práctica*, (pp. 95-138). Madrid: Akal.
- Perrenoud, P. (2007) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó
- Pessoa de Carvalho, A. M. (2007) Uma metodologia de pesquisa para estudar os processos de ensino e aprendizagem em salas de aula. Em Flavia María Teixeira dos Santos e Ileana María Greca, *A pesquisa em ensino de ciências no Brasil e suas metodologias*, (pp. 13-48). Brasil: Unijuí.
- Pinkasz, D. (1992) Orígenes del profesorado secundario en la Argentina. Tensiones y conflictos. En: Braslavsky, C. y Birgin, A. *Formación del Profesorado. Impacto, pasado y presente*, (pp.59-82). Buenos Aires: Miño Dávila.
- Plaza, M. V. (2008) Capítulo 2: La educación Sexual. En *Hacia una educación sexual*. Buenos Aires: La Fabbrica (en prensa).
- Plaza, M. V. y Meinardi, E. (2009) Implicancias de la Educación Sexual en la Formación Docente. IV Congreso Internacional sobre Formación de Profesores de Ciencias, CTSA y Educación para la Ciudadanía, Bogotá: 14-16 de octubre.
- Poddiakov, A. (2006) Ambivalence and cognitive heuristics for dealing with ambiguity in complex social worlds. *Estudios de Psicología*, 27(1), 101-116.
- Ponte, J. (1994). Knowledge, beliefs and conceptions in mathematics teaching and learning, *En Bazzini, L. (ed.). Theory and practice in mathematics education. Proceedings of the Fifth International Conference on Systematic Cooperation between theory and practice in mathematics education*. Grado, Italia.

- Porlán, A. et al. (1997) Conocimiento Profesional y Epistemología de los Profesores I: Teoría, Métodos e Instrumentos. *Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 155-171.
- Quaresma Da, S. (2012) La producción de lo normal y lo anormal: un estudio sobre creencias de género y sexualidad entre docentes de escuelas municipales de Novo Hamburgo/Brasil. *Subjetividades y Procesos Cognitivos*, 16(1), 178-199
- Ramos R. (2006) “Representaciones sociales de docentes de una escuela media acerca de la sexualidad y de la educación sexual. Estudio de caso” Tesis en Maestría en Salud Mental. Universidad Nacional de Entre Ríos; Facultad de Trabajo Social.
- Renold, E. (2003). If you don't kiss me you're dumped: Boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational Review*, 55(2), 179–194.
- Renold, E. (2006). “They won't let us play ... Unless you are going out with one of them”: Girls, boys and butler's “Heterosexual matrix” in the primary years. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 489–509.
- Reynolds, A.; Haymore, J.; Ringstaff, C. y Grossman, P. (1988) Teachers and curriculum materiales: Who es driving whom? *Curriculum Perspectives*, 8, 22-30.
- Riel, M. & Polin, L. (2004) Online Learning Communities – Common Ground and Critical Differences in Designing Technical Enviroments. En: Barab, S.; Kling, R. y Gray, J. (Eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, (pp. 16-50). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ritchhart, R.; Church, M. y Morrison, K. (2014) *Hacer visible el pensamiento*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigo, M. J.; Rodríguez, A.; Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas*. Madrid. Visor.



- Rodríguez Izquierdo, R. (1998) La imagen y el papel de la mujer en los libros de texto escolares de España. *Escuela Abierta*, 1, 257-265.
- Rosales, C. (2000) *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Madrid: Narcea
- Rosales, P. y Villaverde, M. S. (2006) Salud sexual y procreación responsable. La ley 25673 y las leyes provinciales (notas en el marco de los derechos humanos con perspectiva de género). En Rosales, P. y Villaverde, M. S. (Coord.) *Semanario de Jurisprudencia Argentina sobre Salud Sexual y Reproductiva*. Buenos Aires: Editorial LexisNexis, Número Especial 19/4/2006.
- Salvat editores. (1979) *Diccionario terminológico de ciencias médicas*. Barcelona: Autor.
- Sánchez, C. y Santos, H. (1986) *Le Educación Sexual en la Escuela*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Sanmartí, N. 2002. *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Santander, E.; Fich, F.; Salvo, A.; Pacheco, G.; Mendoza, M.; Amigo, M.; Villalobos, S.; Garcia, M. y Maldonado, A. (2009) Normas de manejo y tratamiento de las Infecciones de Transmisión Sexual (ITS): Primera parte. *Revista Chilena de Infectología*, 26(2), 174-190.
- Sethna, C. (2010) Animal sex: purity education and the naturalization of the abstinence agenda. *Sex Education*, 10(3): 267–279.
- Schraw, G; Olafson, L.; Weibel, M. y Sewing, D. (2012). Metacognitive Knowledge and Field-based science learning in outdoor environmental education program. En Zohar, A. y Dori, Y. (Eds.), *Metacognition in Science Education. Trends in Current Research* (pp. 57-77). New York: Springer.
- Shulman, L. S. (1986) Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Research*, 15(2), 4-14.

- Shulman, L. S. (1989) Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock. *La investigación de la enseñanza I*, (pp. 9-91). Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. S. (2001) Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos.*, 83, 163-195.
- Sinatra, G.; Brem, S. y Evans, M. (2008) Changing Minds? Implications of Conceptual Change for Teaching and Learning about Biological Evolution. *Evolution: Education and Outreach*, 1, 189-195.
- Sinkinson, M. (2009) Sexuality isn't just about sex': pre-service teachers' shifting constructs of sexuality education. *Sex Education*, 9(4), 421–436.
- Sirvent, M. T. (2007a) Lecturas de Investigación Cualitativa II” Traducción al castellano del texto de Glaser y Strauss “The discovery of Grounded Theory strategic for qualitative reserch. Buenos Aires: Cuadernillos de la Oficina de Publicaciones de la FFyL (OPFyL) – UBA.
- Sirvent, M. T. (2007b) “El proceso de investigación, las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico”. En Sirvent M. T. *El proceso de Investigación*. Investigación y Estadística I. Buenos Aires: Cuadernillos de la Oficina de Publicaciones de la FFyL (OPFyL) – UBA.
- Stoller, R.J. (1964) A Contribution to the Study of Gender Identity. *Int. J. Psycho-Anal*, 45, 220-226.
- Stoller, R. J. (1968) *Sex and Gender*. Oxford, England: Science House.
- Tardif, M. (2004) *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Traducción de Pablo Manzano. Madrid: Narcea.
- Thompson, A. G. (1992) The teacher's beliefs and conceptions: a synthesis of the research. En D. A. Grouws, (ed.), *Handbook on mathematics teaching and learning*, (pp.127- 146). New York: Macmillan.
- Torres Santomé, J. (2005) *El curriculum oculto*. Madrid: Morata
- Tovar, T. (1998) Sin querer queriendo. Cultura docente y género. Lima: Tarea.

- Troncoso, C. y Daniele, E. (2003) Las entrevistas semiestructuradas como instrumentos de recolección de datos: una aplicación en el campo de las ciencias naturales. XIV Encuentro REDUC Universidad Católica Córdoba. El estado de la investigación educativa: Paradigmas y enfoques metodológicos de la Investigación Educativa, Córdoba, 6 y 7 noviembre.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1981) The framing of Decisions and the Psychology of Choice. *Science*, 211, 453-458.
- Tversky, A. y Kahneman, D. (1974) Judgment under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185, 1124-1131.
- UNESCO (2010) Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Un enfoque basado en evidencia orientado a escuelas, docentes y educadores de la salud.
- UNFPA (2005) Equipo de Apoyo Técnico para América Latina y el Caribe. *Antecedentes, situación actual y desafíos de la Educación de la Sexualidad en América Latina y el Caribe*. México, D.F.: EAT/UNFPA/LAC.
- Urresti, M. (2003) La dimensión cultural del embarazo y la maternidad adolescente. En Margulis, M y otros. *Juventud, Cultura, Sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*, (pp. 241-262). Buenos Aires: Bilios.
- Valbuena Ussa, E. O. (2007) *El Conocimiento Didáctico del Contenido Biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la universidad pedagógica nacional (Colombia)*. Tesis de Doctorado. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales.
- Valles, M. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.

- Vargas Trujillo, E. y Barrera, F. (2002) Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: Una revisión. *Revista Colombiana de Psicología*, 11, 115-134.
- Veenman, M. (2012). Metacognition in Science Education: Definitions, Constituents and Their Intricate Relation with Cognition. En Zohar, A. y Dori, Y. (Eds.), *Metacognition in Science Education. Trends in Current Research* (pp. 21-36). New York: Springer.
- Vera, M., Schiariti, L. y Langer, E. (2005) Maternidad y paternidad adolescentes en la escuela: desafíos de inclusión social. En Llobet, V. et al. *Sexualidad, Salud y Derechos*, (pp. 30-41). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Vosniadou, S. (2013) Model based reasoning and the learning of counter-intuitive science concepts. *Infancia y Aprendizaje*, 36(1), 5-33.
- Wegner, E. (2001) *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Weinstein, R., Hernandez Dimmler, M. y Sami, N. (2007) Expectations of Teachers for Boys and Girls. En Bank B. (Edit.) *Gender and Education: An Encyclopedis*, Volumes I y II. (pp. 541-547) London: Praeger.
- Westwood, J y Mullan, B. (2007) Knowledge and attitudes of secondary school teachers regarding sexual health education in England. *Sex Education*, 7(2), 143-159.
- Whatley, M (2007) Folklore and the sexual lives of adolescents. En Herdt and Howe, *21st Century Sexualities Contemporary issues in health, education, and rights*, (pp. 20-23). New York: Routledge.
- Yip, D. (1998) Identification of misconceptions in novice biology teachers and remedial strategies for improving biology learning. *International Journal of Science Education*, 20(4), 461-477
- Yip, D. (1998) Teachers' misconceptions of the circulatory system. *Journal of Biological Education*, 32(3), 207-215.

- Yu, J. (2010) Sex education beyond school: implications for practice and research. *Sex Education*, 10(2), 187–199.
- Yu, J. (2007) School sex education: Views within British-Chinese families. *Asian Journal of Nursing*, 10, 171–8.
- Zohar, A. y Dori Y. (2012) *Metacognition in Science Education. Trends in Current Research*. Londres: Springer
- Zohar, A. (2006). The nature and development of teachers' metastrategic knowledge in the context of teaching higher order thinking. *The Journal of Learning Sciences*, 15(3), 331–377.

## Anexo 1

En este anexo se presentan las observaciones de clase de la docente C.

**Materia: Problemáticas Ambientales y Urbanas**

**Año: 5° año**

**Horario: 9:15 a 10:35**

**C01.28-05-09**

Observación	Sensaciones	Categorías
C: "bueno, chicos a trabajar" (1) C: "alguno o alguna quiere leer"? (2)	(1) Omite a las chicas.  (2) Se da cuenta que tiene que incluir a las chicas en su discurso porque me mira cuando dice esto.	<b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>  <b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>
Una alumna pregunta sobre diferencias de ser portador y enfermo de HIV o SIDA, la profesora aclara muy pertinentemente la diferencia con explicaciones muy claras.	Un gran conocimiento sobre esta infección	<b>4. Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b>
Frente a la explicación de la enfermedad de la mononucleosis, dice que es la enfermedad de "los adolescentes porque se la pasan besando"	Lo dijo con mucha naturalidad. Pero esta apreciación connota una sexualidad propia de los adolescentes. No creo que sea ni positiva ni negativa, solo que ya están encasillados. Como que son prisioneros de sus hormonas y se la pasan besando.	

## C02.04-06-09

Hoy se realiza una puesta en común del trabajo que vienen realizando las clases anteriores. Uno por grupo lee el trabajo que hizo. Un grupo eligió el tema de salud HIV/SIDA, por lo tanto muchas observaciones son en función de eso.

Observación	Implicancias	Categorías
<p><b>“Una persona se infecta de VIH que es el virus, no se infecta de SIDA. El SIDA es el nombre de la enfermedad”</b>  <b>C: “Por eso se llaman infecciones de transmisión sexual y no enfermedades, porque una persona puede estar infectada muchos años y no estar enferma”.</b></p>	Son tal vez cosas muy específicas en las cuales se contradice.	<b>4.Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b>
<p><b>Un alumno plantea que “el hombre muere primero de SIDA que la mujer”. C aclara que tal vez pueda ser no por una cuestión genética o fisiológica, sino que tendría más que ver con conductas, que el hombre no tiene la constancia, por ejemplo, de tomar las pastillas.</b>  Aclara también que la mujer se infecta más fácilmente que el hombre y mucho más puede infectarse durante la menstruación. (1)</p>	(1)Actualmente se utiliza el término infección o transmisión para las ITS y no contagio, por una cuestión de conductas. C sabe de esta diferencia aunque no la aplica en este momento. Es importante la aclaración que realizó que durante la menstruación es en donde más puede infectarse, pero no explica el por qué	<p><b>5. Normalización de las conductas en relación con papeles de género.</b></p> <p><b>(1) 4.Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b></p>
<p>Hablando del Dengue C dice: “la que pica es la hembra y es la que contagia, durante qué horas del día pica la Mosquita?” (2)</p>	(2) Por tratar de incluir de una forma graciosa la perspectiva de género en vez de decir mosquito dice mosquita, lo cual significa otro animal.	
<p><b>“el Ser Humano”</b></p>	Dice “ser humano” en vez de hombre. Es una buena manera de no tener que nombrar a cada género.	<b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>
<p>C está hablando sobre los chicos abandonados en los hospitales y dice: “La mayoría de los bebés que son abandonados al nacer tienen una alta probabilidad de morir. Es que si no reciben afecto al nacer, puede ser que mueran. Un abrazo es muy importante”.</p>	Esto plantea el afecto entre las personas y cuidado como algo muy importante en la vida de un bebé y también en general.	

<b>Tienen que ser creativas y creativos para poder armar la historia</b>		<b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>
Nuevamente una clara diferenciación entre la infección de HIV y la enfermedad del SIDA		<b>4.Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b>
Hablando de algo en particular, plantea que “uno hereda” cuando está hablando ella	Aquí debería decir que “una hereda” ya que es mujer. Se sigue viendo que se toma como norma lo masculino y que así puede generalizar.	

### C03.18-06-09

<b>Observación</b>	<b>Implicancias</b>	<b>Categorías</b>
Está hablando sobre las precauciones que hay que tomar para no contagiarse de gripe A y dice: “Hay que hablar alejados y alejadas”	En este momento me mira como buscando aprobación de la inclusión de género.	<b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>
<b>Estos lugares poseen una atención primaria dirigida a las personas.</b>	No utiliza el término hombre sino personas. Idem a la aclaración en la anterior observación.	<b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>
Chicos si necesitan métodos AC, píldoras, preservativos, pastillas del día después me dicen y vemos cómo las podemos conseguir.	Dice chicos cuando, tal vez, la mayoría de los AC están destinados a las chicas. Toma las pastillas del día después como AC, esta forma de verlas es interesante porque en realidad impide que se implante el embrión pero no deberían ser analogadas a las pastillas AC.	<b>No incluye la 1</b>



### C04.25-06-09

En esta clase harán trabajo en grupo de a 4 chicos y chicas

Primero tienen que leer un texto en grupo y tienen que contestar las preguntas que están en la hoja. El tema a trabajar es una introducción a inmunología. Cada grupo trabaja en forma muy ordenada, ella pasa por los grupos evacuando dudas.

Está usando una analogía, pero los chicos no tienen que hacer nada en especial, solo contestan preguntas y luego hacen un cuadro con los que les parezca del texto "Villa Rica" y analogando al sistema inmune.

Observación	Implicancias	Categorías
"todos tienen que anotar y responder"	Cuando en el grupo hay 2 mujeres y dos varones	No incluye la 1
El texto que les da para leer si bien dice "seres humanos", todo está escrito en género masculino y los dibujos que representan dan a entender que son cuerpos de hombres. No aparece nada femenino. Luego de una pregunta de una alumna la profesora me comenta que en el texto le falta la perspectiva de género, que no hay diferencia entre hombres y mujeres.	Suele suceder que en un primer momento no se da cuenta de la perspectiva de género.	No incluye la 1

### C05.27-08-09

Hoy hay evaluación de Inmuno.

Observación	Implicancias	Categorías
Carla dice: "El SIDA no se contagia por tener relaciones" C no respondió nada.	No entendí bien qué quiso decir Carla con esta afirmación. C o no la escuchó o la dejó pasar porque no dijo nada y la afirmación tal como está, está mal. Tal vez lo que quería plantear era que el SIDA no se contagia.	

### C06.03-09-09

El día de la fecha yo di clases por ausencia de la docente.

## C07.29-10-09

Es la primera hora que tienen y los chicos llegan tarde. Van llegando de a poco.

Desde la semana pasada que está llevando adelante una planificación sobre sexualidad. Está realizando las actividades sobre respuesta sexual humana. Los chicos tenían que inventar una historia con una consigna que ya venía dada sobre Lorena y Juan y luego responder unas preguntas en función de la historia y de la respuesta sexual humana.

Observación	Implicancias	
Roger le hace una pregunta que no llego a escuchar y C le responde: "Si alguno, tanto él como ella tuvieron relaciones sexuales previas cómo influye en la relación que van a tener" (1)	(1) Esta pregunta tiene que ver con la idea de cómo influyen las experiencias anteriores en las relaciones sexuales actuales o también qué tienen que ver las infecciones de transmisión sexual Esta pregunta Roger la tomó para el lado de la experiencia sexual.	<b>4.Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b>
C: "En algunas historias están todas las etapas, vos tenés que fijarte si en tu historia se encuentran todas las etapas" (2)	(2) Las etapas son: excitación, meseta, climax y resolución En C se podría decir que está de acuerdo con LCN y pretende ponerlos en práctica. Para dar esta planificación se salió del currículo de la materia ya que no estaba en este tema.	<b>4.Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b>
C le dice a una chica: "Estuve leyendo sobre los jóvenes con problemas de eyaculación precoz e impotencia. Dicen que tiene que ver la presión de la mujer que cada vez es más exigente y el varón se siente muy nervioso por no poder satisfacer a la mujer. Por eso la mujer debe no ponerlo nervioso ni exigirle, sino tratar de relajarlo, porque si no, no funciona"	Esto se lo dice a una alumna que la clase pasada le pregunto sobre este tema.	<b>5. Normalización de las conductas en relación con papeles de género (s)</b>
C le dio a leer a una chica que faltó la clase pasada un texto sobre el mito de llegar los dos juntos al orgasmo.	Este texto la semana pasada lo leyó C en voz alta para todo el curso.	
C está hablando con un grupo de chicos en un lado de la clase y escucho las siguientes frases, está hablando de la estimulación de la mujer y demás, porque la chica le preguntó	(3) No tiene problema en mencionar palabras que para otros puedan resultar incómodas y se ve que la alumna que está	

<p>sobre el texto que le dio para leer. “La mujer necesita estimulación directa al clítoris” “Lorena no logra gozar en la relación” (3)</p> <p>Me llama para decirme que muchos de los chicos y chicas no sabían que significaba “coito”, que ella lo tuvo que explicar y que es necesario que lo sepan ya que hay un método anticonceptivo natural que es el coitus interrumpido y que es muy poco efectivo, que no se debería usar.</p> <p>Siguiendo con el tema le dice: <b>“Para mí las mujeres quedan embarazadas porque no le dicen a los chicos que se pongan el preservativo, no se animan a decírselo. Y que a los hombres como no les gusta usarlo nunca va a salir de ellos la iniciativa, es más le dicen a la chica que si ella lo quiere lo tiene que hacer sin preservativo y la chica le tiene que decir, al contrario, si vos me querés tenés que ponértelo para cuidarme. Es una cuestión de quererse a una misma”.</b> (4)</p>	<p>hablando con ella se siente muy cómoda y le sigue haciendo preguntas.</p> <p>(4) Aquí introduce la cuestión social de la relación sexual, y también el género. Ya que dice que la mujer debe decirle al hombre que se ponga el preservativo y además dice “una misma” cuando muchas veces dice “uno mismo” cuando tb habla de ella.</p>	<p><b>5. Normalización de las conductas en relación con papeles de género (s)</b></p> <p><b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b></p>
<p>Enumera algunas causas de la eyaculación precoz o de la impotencia con la misma chica de antes y le dice que si es un hecho que se repite mucho debería ir a ver a un especialista. Que las cosas las debe resolver primero <b>uno</b> pero siempre acompañado por la otra persona.</p>	<p>Nuevamente habla en masculino como ya he visto en otros lugares.</p>	<p><b>4. Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b></p>
<p>Entra un profesor que es del gremio de los docentes y se pone a hablar con ella. Cuando se va el profesor C dice: <b>“todos terminen de responder las preguntas y después la leen y al que le de vergüenza la leo yo”</b></p> <p>La docente C copia en el pizarrón una pregunta que proviene de la clase anterior que estaba trabajando el tema de relaciones sexuales. La pregunta decía: “¿Qué hicieron tanto Lorena como Juan cuando llegaron a sus casa si no pudieron llegar a tener relaciones sexuales? (5)</p> <p>Mientras copia comenta que dos chicos que hicieron la historia</p>		<p><b>No incluye 1</b></p> <p><b>3. Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase</b></p>

<p>juntos le cambiaron el nombre al chico de la historia, se llama Juan y ellos le pusieron Julián, como se llama uno de los chicos del grupo. Una chica le dice: “y bueno al menos se le da en la ficción” y C les responde: “ q malas!!!” (6)</p>	<p>(6) No sigue con la conversación. Lo toma como un comentario al margen aunque ella fue la que inició la conversación.</p>	
<p>Hablando de la pregunta que copió en el pizarrón Carla le dice: “Yo me baño, me cambio, y me voy con otro. Es un tarado el tipo porque no supo hacer nada, ni comprar lo que debía” C:” Se sigue responsabilizando al hombre de todo” (7)</p>	<p>(7) Tiene una idea bastante cultural y de perspectiva de género en los comentarios que hace. No le echa la culpa ni a los hombres ni a las mujeres, dice que es todo de los dos lados. Que todo se resuelve entre los dos y que las cosas son de a dos.</p>	<p><b>3. Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase</b></p>
<p>Está corrigiendo las historias y dice: “Hubo varias historias en las cuales no se tenían en cuenta las etapas o en realidad la tenían en cuenta los hombres para sí mismos pero no para las mujeres” Le pregunta a Roger: “En qué etapa quedó Lorena” R: “no sé, en la A” C: “pobre se debe haber quedado re mal si la dejaste en esa etapa” (8)</p>	<p>(8) La etapa A es la de excitación, da a entender que pobre la mujer que quedó en esa etapa y que no hubo otra manera de resolverlo, por ejemplo con la masturbación.</p>	<p><b>3. Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase</b></p>
<p>Carla sigue con la pregunta relacionada con la masturbación, le dice que no puso todo porque podrían hacer muchas cosas, sin embargo la mujer puede hacer más cosas que el hombre. Dice que le cuesta escribirlo que le resulta más fácil explicarlo con mímica y hace una seña con la mano. (9) Está terminando la hora y C les pide las historias con las respuestas aunque no las hayan terminado del todo.</p>	<p>(9) La seña era de la masturbación en el hombre pero C no la ve.</p>	

## C08.12-11-09

Ya fue la primera clase de los prospectos de la planificación de Educación Sexual y tienen que terminar esa actividad para seguir con la de anticonceptivos.

Observación	Implicancias	Categorías
<p>C copia en el pizarrón la próxima pregunta que tienen que responder sobre prospectos y AC. 1) Realicen un prospecto para un método AC: preservativo masculino o píldora del día después (píldora AC de Emergencia) (1). Tengan en cuenta la información necesaria <b>para la persona</b> que va a usarlo. 2) Comparen el prospecto con el verdadero ¿qué diferencias encuentran? Tengan en cuenta la terminología de los prospectos (2). C le dice a un chico que vaya a buscar preservativos a dirección.</p>	<p>(1) Aquí incluye las pastillas de emergencia o del día después como AC. No incluyó a los AC hormonales no de emergencia.  (2) Esta actividad tiene que ver con la alfabetización científica, ya que los obliga a los alumnos a leer un prospecto de remedios y a analizar qué quiere decir cada parte de él.</p>	<p><b>4.Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b>  <b>1.Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b></p>
<p>Hablando con un grupo sobre los prospectos le dice que se dice preservativo o condón, forro es el nombre vulgar. A: tenemos que inventar un logo, un laboratorio, todo todo. C: hablé con Angela, dice que está bien y que la semana que viene, viene con el bebé para que lo conozcan. (3)</p>	<p>(3) Aquí comenta que habló con una compañera del curso que tuvo un bebé. C pertenece al grupo de madres y padres adolescentes del colegio, el referente de la zona es Rafael.</p>	
<p>Ya con los preservativos repartidos a cada alumnos/a una de ellas dice: “Yo voy a llevar un montón de estos” hablando del preservativo C:”Ay qué canchera!!!” A: “Ay profe yo lo dije bajito...” (4) Atrás de dónde estoy yo hay un grupo en el cual está Carla que está viendo cómo se pone un preservativo. Un chico les presta su desodorante para que puedan intentar porque Carla dice que ella no sabe y otra chica le ayuda (5). Van diciendo lo que deben hacer, apretar la puntita para que no quede aire porque sino después explota....</p>	<p>(4) La alumna que comenta esto es una chica que no habla mucho durante las clases aunque participa. Lo dijo en voz baja a su compañera y C que estaba en otra parte del salón la escuchó y le contestó en broma. Tal vez tendría que haberle dicho “muy bien”.  (5) Una chica q está sentada al lado de Carla le da instrucciones de cómo debe hacer para</p>	<p><b>1.Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b></p>

<p>C mira cómo lo van haciendo y no dice nada, solo que cuando ya lo están bajando les dice: “bien, muy bien”. (6)  Carla: “ay yo no sé de esto, siempre lo hace mi novio” C: “deberías saber, pero lo vas haciendo bien” C: “y para retirarlo, ¿cómo haces?” Carla: “no sé, yo nunca lo saco” y se levanta y hace la mímica con las manos en los genitales de cómo su novio se saca el forro. Todos se ríen de la situación y C está seria y les sigue preguntando, C: “¿dónde se tira?, nunca en el inodoro porque si no se tapa”. Carla le contesta: “en la calle, por la ventana, jaja, no mentira en un tacho”. (7)  C: “¿y si tuviéramos gel lubricante?”  Carla: “¿cuál, ese que te agarra calor?” C: “si, ese que con el calor te da más placer en la relación”</p>	<p>poner el preservativo.</p> <p>(6) Trata estos temas con mucha seriedad, y siempre hace algún comentario sobre las actitudes de las chicas y los chicos como aquí que dice que Carla debería saber cómo se pone un preservativo.</p> <p>(7) En general estas conversaciones las tiene con Carla. Esta chica es muy extrovertida y cuenta sin tapujos sus situaciones vividas. Siempre participa en las clases y también le pregunta a C sobre otras cosas como la Ley de Medios porque tenía que hacer un trabajo para otra materia.</p>	
<p>Un chico del fondo le pregunta a C cómo puede ser que el forro pueda fallar. C: “puede ser por algún error de la fabricación, pero la mayor razón es la mala colocación, errores en el uso, no se lo saben poner, hay que ponerlo hasta el fondo” (8). Carla: “a mí siempre me pasa que me queda adentro o que queda en la puntita, como si se saliera”. C: “me parece que ahí hay como una negación a la utilización del preservativo”. Carla: “si, no nos gusta para nada” C: “ponéselo vos, integren el preservativo a la relación sexual”</p>	<p>(8) Pareciera que siempre tiene una respuesta para darle, o si no les dice que lo averigua para la próxima clase, que no les quiere dar información errónea, primero prefiere a cerciorarse ella y deps decirle a ellos.</p>	<p><b>1.Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b></p>
<p>C: “el preservativo ya está, ahora tienen que hacer el de emergencia”  Carla ahora comienza a hacer el de emergencia y dice cosas muy concretas, dice que ya leyó el prospecto original varias veces”  C le pregunta a Carla: “¿cuántas veces por año lo podés tomar” Carla: “ah, eso no lo leí” C: “después yo les muestro</p>	<p>Se preocupa porque sus alumnos/as tengan la información necesaria para poder elegir ellos mismos qué métodos quieren usar.</p>	<p><b>4.Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b></p>

<p>el prospecto y ahí lo vemos”          Todos parecen estar muy enganchados con la actividad, C reparte algunos folletos para que puedan hacer mejor el prospecto.</p>		
<p>Hablando nuevamente con Carla le dice C: “¿por qué te parece qué tiene que explicar? ¿Con qué se confunde?”          Carla: “con las pastillas anticonceptivas” C: “es un anticonceptivo” (9)          Siguen comentando de la interrupción del embarazo o mala formación del feto y C dice que después lo van a ver porque hay algunas ideas erróneas al respecto.</p>	<p>(9) Toma a las pastillas del día desp como un AC ya que previen e la implantación del embrión.           En esta aula participan tanto chicas como chicos y C responde de igual manera a ambos y les presta atención.</p>	<p><b>4.Posicionamiento en relación con las concepciones educativas sobre la enseñanza de la sexualidad</b>  <b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>
<p>Ahora están hablando de las pastillas AC. Carla: “yo tomé un montón y me fallaron las guachas” “re mal la experiencia con las pastillas, después me puse un DIU, me fue re mal también” C: “¿hace cuanto que no ves al ginecólogo?, tenés que ir para que te recete algo y que hable con vos” (10).          Carla: “cuando yo estaba embarazada tomaba pastillas y me daban asco, y vomitaba, un asco, tomaba pastillas arriba del embarazo!” la conversación sigue y Carla habla sin tapujos de su embarazo. C: “usen preservativo porque sos vos la que te perjudicas, sos vos la que ponés tu cuerpo. (11)</p>	<p>(10) Trabaja sobre las actitudes de sus alumnos/as. Da consejos pero desde la información, no solo de sentido común.           (11) Carla está contando algo serio pero nadie se escandaliza ni tampoco le preguntan nada en especial., solo mantiene el diálogo con C, el resto sigue trabajando en sus cosas. No habla de hijo, así que creo que debe haber abortado. Es la primero vez que cuenta esto, C no lo sabía de antes.</p>	
<p>A: “¿por qué los OB tienen prospectos y la toallita no?” C les va diciendo hasta donde entra el tampón, por qué razones te lo tenés q cambiar, que es un caldo de cultivo para muchas enfermedades y bacterias que quedan retenidas ahí adentro.</p>	<p>Les va dando cierta información para que ellas vayan deduciendo por qué les parece esa diferencia.</p>	

**C09.19-11-09**

Observación	Implicancias	Categorías
<p>Hoy 2 alumnos dan una clase sobre sífilis.            C: “¿Por qué eligieron sífilis?”            A: “Cada vez más, sabían que existía, no se habla mucho y entonces nos parecía importante poder informar en esta temática”.            A: “Es una enfermedad de transmisión sexual”.            C: “Por qué piensan que hay tantas personas con esta enfermedad?”            A: “Es que en todos lados están todos con todos”.            C: “¿Hay más promiscuidad?”            A: “Por ejemplo en el cine, ahí no más se dan, sin problema”            C sigue con preguntas sobre la enfermedad y también hace hincapié y la relaciona con otras infecciones.</p>		

**C10.15-04-10**

Observación	Implicancias	Categorías
<p>Hoy comienza tema nuevo. Menciona que tienen que entregar el trabajo que estaban haciendo. <b>C: “el primero que me lo dice gana” y vuelve a aclarar, “el primer grupo que me lo dice gana”</b>            Hay 13 mujeres y 2 varones. Las mujeres están sentadas en grupos en las mesas de atrás y los 2 varones adelante solos.            C: “Tienen que decir lo primero que se le venga a la cabeza cuando yo digo salud”. Las mujeres dicen palabras, varias, y un varón quiere decir algo pero pareciera sentirse intimidado.</p>	<p>En primera instancia habla en masculino y luego cuando toma conciencia, habla en neutro, es decir, sin género.</p>	<p><b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b></p>
<p>C: -“Están obsesionadas con el tema de la nutrición, así que me imagino que el tema que van a hacer es este”            Mientras sigue el tema de decir palabras relacionadas con la</p>		



<p>salud una chica dice “cuidado del otro” y C lo copia tal cual en el pizarrón. No menciona que el otro es en el sentido femenino también.</p>		<p><b>No incluye 1</b></p>
<p>Lee un artículo de internet que se llama “Qué significa estar sano” sin hacer tampoco aclaración sobre “sana”.  Un chico dice que estar sano es estar bien mentalmente. C le pregunta qué significa estar bien mentalmente, él le responde: -“saber lo que estás haciendo, ser consciente de tus actos”. Otra chica dice que es también estar bien con tu cuerpo.  Una chica menciona varias palabras relacionadas con la nutrición y dice: -“Los médicos son todos flacos porque saben que tienen que cuidarse”.</p>		
<p>Sigue el tema, algo relacionado con la reproducción, no logro escuchar bien lo que dice una chica y C dice: -“hay que tener en cuenta la Educación Sexual”.  <b>Sale el tema del noviazgo. Dicen que los novios no se divierten cuando salen con las novias, por eso salen solos. C: -“¿y las chicas no pueden salir solas? A: -“Sí, pero menos”. A2: -“Yo no lo dejo salir porque no solo sale a bailar, hace otras cosas también” A3: -“pero vos tenés que tenerle confianza, si no le tenés confianza a tu pareja ya fue. Además tanto varones como mujeres pueden caer en la tentación”.  C: -“La desconfianza mata la pareja” -“¿Y las chicas también tienen deslíz?” A3: -“si, obvio”.</b></p>	<p>Reflexiona sobre la perspectiva de género con los alumnos.</p>	<p><b>3. Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase</b></p>
<p><b>“No son todos iguales los individuos, cada uno se adapta cómo puede” “Cada uno sabrá en qué lugar está parado”</b></p>	<p>Me da la sensación que la distinción de género en su discurso la realiza sólo en algunas ocasiones cuando se da cuenta. Siempre que sale algún tema de relaciones de género desde un comentario de los alumnos C está atenta y les hace la re-pregunta como</p>	<p><b>No incluye 1</b></p>

	para entrar en discusión y trata de que reflexionen si es igual en ambos géneros. Igualmente siempre es dentro de la heterosexualidad.	
C: "Chicos, salten la parte de Salud" C: "Si, uno puede cambiar"	Cuando hay una gran mayoría de mujeres y minorías de varones.	<b>No incluye 1</b>
Están trabajando en silencio y una alumna dice: "No puedo trabajar en silencio" y C le responde: "Tendrías que pensar por qué no te gusta trabajar en silencio". A: "Porque soy muy charlatana"	Trata constantemente de darle una vuelta más a lo que dicen para que piensen un poco más allá.	

### C11.29-04-10

<b>Observación</b>	<b>Implicancias</b>	<b>Categorías</b>
C: "Chicos, les voy a dar la prueba" Reparte las pruebas y le pregunta a una alumna si va a hacer la prueba y cómo está su nena. Las mesas están en 3 grupos. En 2 hay mujeres y en otro hay varones y mujeres.		
C: "Bueno chicos, se acuerdan que les había dicho que traigan información sobre una enfermedad, ¿no? Van a tratar el tema "Proceso de enfermar". C copia preguntas en el pizarrón que van a tener que responder con la información que trajeron. Trabajan en grupo y C va pasando por los grupos.		

**C12.20-05-10**

<b>Observación</b>	<b>Implicancias</b>	<b>Categorías</b>
C reparte fotocopias para trabajar. Van a trabajar con una analogía entre una ciudad cerrada y el Sistema Inmune. Luego de repartir la actividad los estudiantes se ponen a trabajar. C está sentada en su escritorio.	Es la misma actividad que utilizó el año pasado. En su momento me mencionó que la analogía era bastante sexista porque todas las personas parecían varones, no había ninguna referencia a las mujeres.	



## Anexo 2

En este anexo se presentan las observaciones de clase de la docente G.

**Materia: Física**

**Año: 5° año**

**Horario: 11:25 – 12:45**

**G01.20-05-10**

Es la primera clase que vengo a observar. Hubo un problema con el preceptor del curso y los alumnos piden hablara con él.

**G02.27-05-10**

Los chicos y chicas están sentados todos en ronda con los bancos, es la forma habitual de sentarse. Están divididos en mujeres y varones, no están mezclados. Hoy hay prueba y dos chicas están adelante y GF les pone en la hoja lo que tienen que rendir.

En este curso está Lara (el año pasado estaba con R en 4º) que el año pasado tuvo su bebé.

Observación	Sensaciones	Categorías
G: “el resto sacamos carpeta” “Seba, Enzo, X, Z, por favor las carpetas” (1)	(1) Aquí nombra a los alumnos del fondo que estaban haciendo otras cosa y les llama la atención para que saquen las carpetas para trabajar.	
<b>G: “alguno vió en años anteriores módulo, o valor absoluto de un número?”</b> Los chicos siguen hablando mientras G pregunta pero a su vez, también participan en la clase, como las chicas. G: “Voy a empezar a explicarles módulo”. “Sacan carpeta, ponen fecha y título”. “Chicos, ¿terminó la conferencia?”. Esto se lo dice al mismo grupo de alumnos que anteriormente les llamó la atención nombrándolos uno por uno. (2) Todas las chicas están copiando lo que pone en el pizarrón.	(2) Llama la atención a los varones varias veces.	<b>No incluye 1</b>

	Diferencia de comportamientos entre varones y mujeres	
<p>En el aula hay 6 varones, 2 (Lalo y Juliàn) están sentados juntos, separados del resto y ellos están copiando lo que pone G. (3)</p> <p>El resto de “los chicos” sigue conversando.</p> <p>G hace preguntas tanto a chicas como a chicos aunque los chicos siguen hablando.</p>	<p>(3) L y J siempre copian y hacen las actividades. Estaban el año pasado en el curso del profesor R. Se podría pensar acá que cree que los varones son más inteligentes en matemática y por eso no le molesta que hablen mientras ella explica. Igualmente después les presta bastante atención cuando tienen que hacer los trabajos. Creo que hay una preferencia por lo varones.</p>	
<p>Borra el pizarrón y los chicos no copiaron.</p> <p><b>G: “¿se animan a resolver algunas ecuaciones solos?”</b></p> <p><b>C: “no, bueno, solo 2” G: “bueno, 2” Copia los ejemplos en el pizarrón.</b></p> <p><b>Uno de los que no copió nada le dice: “Uy son fracciones eso no lo sé hacer, ¿me lo hace profe?” G: “Bueno”. Va hasta el banco con los chicos y se sienta con ellos 4 a resolver el problema. Ellos le van diciendo cómo se hace y ella va anotando en una hoja.</b></p> <p>También va recorriendo otros bancos de chicas.</p> <p>Uno de los chicos que contestaba las cosas mientras G copiaba en el pizarrón se puso a resolver el problema. Todas las chicas están trabajando.</p>	<p>El grupo de varones si bien hablan todo el tiempo, participan en la clase y contestan lo que va preguntando G mientras explica.</p> <p>Es mucho más común que salgan cuestiones de género en las clases que de otro tipo. En realidad las cuestiones que han salido con respecto a la sexualidad en otras clases generalmente están atravesadas por el género entre varones y mujeres. No se problematiza sobre la omisión de otros géneros o sexualidades.</p>	<p><b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>
<p>Lara guardó sus cosas y se fue y un alumno dice: “¿por qué ella si se puede ir?” G: “ella tiene permiso para irse” S: “ah, entonces voy a ser padre así me voy temprano” (4)</p> <p>S: “¿me estás diciendo mentiroso?” G: “no mi amor, vos debés estar pensando en otro tema” (5)</p>	<p>(4) Estas diferencias ocurren en todos los cursos cuando hay adolescentes madres y también adolescentes que trabajan. Parecería que S. esta celoso de los privilegios.</p> <p>(5) No recuerdo qué pasó en el medio que se dio esta conversación. La contestación de G. parecería no estar acorde.</p> <p>En las clases de G. en general hay diferencia en</p>	

	la atención a varones y mujeres. Parecería prestarles más atención a los primeros.	
--	--	--

### G03.24-06-10

Hubo sólo 20minut de clase

Observación	Sensaciones	Categorías
G pregunta si alguien se va a presentar al parcial de la próxima semana. Hablan sobre las vacaciones. "alta letra" le dicen los chicos mientras ella copia en el pizarrón. Estan sentados en U, varones en un lado y mujeres en otro.		
<b>La docente les llama la atención a unas chicas diciéndoles que saquen las carpetas para copiar y ellas dejan el celular que estaban usando y ponen las carpetas arriba del banco. Los "chicos" del fondo no tienen la carpeta sobre el banco, tienen todo guardado en las mochilas y parecería que van siguiendo lo que G explica en el pizarrón. G no les llama la atención por no estar copiando.</b>	(1) Sucede lo mismo que en la clase pasada que los varones responden las ecuaciones y las mujeres no responden a las preguntas de G. Solo unas pocas chicas le prestan atención.  Aquí parecería que le da clases a los "chicos", aunque tienen todo guardado le prestan atención y siguen las respuestas en el pizarrón.	<b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b>

### G04.01-07-10

Observación	Sensaciones	Categorías
La clase comenzó más tarde del horario correspondiente. Todos los alumnos están sentados de la misma manera que las clases anteriores. Todas las mujeres de un lado, y despues los varones. <b>Hay un chico sentado arriba de una chica. G: "tienen frío</b>	(1) Aquí G, estaría haciendo referencia a roles de	<b>5. Normalización de las</b>

<p><b>que están todos sentados ahí?” G: “chicas, no se dejen así, con alguien sentado arriba”. (1)</b>  Los chicos siguen haciendo lío, pasando de una pierna de las chicas a otra. G hace preguntas sobre estadística y generalmente les responden los varones que se sientan al fondo.</p>	<p>mujeres, cómo debe ser tratada una mujer. Tiene un gran contenido de valoración.  Los varones que se sientan al fondo son los que generalmente responden a las preguntas de G. No copian en sus carpetas. Para facilitar yo los denomino “los lieros”. También están los aplicados que siempre copian y resuelven los problemas sin pedirle ayuda a G. Estos están sentados al costado de G. y muy pocas veces ella los mira cuando da la clase.</p>	<p><b>conductas en relación con papeles de género</b></p>
<p>Los chicos lieros no sacan las carpetas para trabajar. G: “Daniel qué van a hacer con sus vidas?”. D: lo que usted quiera profe”. G: “Copien”. Los chicos empezaron a sacar las carpetas.  G: “Para eso quieren la guardería, van a ir todos ahí. Y si hay pelotero aún más!”. E: “si profe, obvio” “pero el otro pelotero”. (2)</p>	<p>En el colegio hace poco tiempo se inauguró la guardería para nenes y nenas de madres y padres que estudian ahí.  (2) Como no copian en sus carpetas y no hacen nada, G en broma les dice esto de la guardería. Cuando el alumno quiso darle a la conversación un tono tal vez sexual ella abandonó el tema.</p>	
<p>E: “de qué cuadro es profe?” G: “de River”. L: “con razón las plumas que en el suelo!”. E: “uy qué chiste!”- L: “Muy bien, estás creciendo”. Y todos aplaudieron.</p>		
<p>G. está escribiendo un problema sobre estadística en el pizarrón y pone candidatos a presidente. Comienza escribiendo nombres de los “varones lieros” y una chica le dice: M: “por qué todos de allá?” S: “diga Lalo, yo lo voto a Lalo”. G comienza a escribir nombres de chicas. (3)  Todos están copiando.  Dicta el problema: Tienen que indicar quién sería el ganador antes que se realice el escrutinio oficial de votos. (4)  Pasa mirando por las mesas.  Una chica atiende el teléfono y habla con Matías y E le dice: “sos un gato” y la chica le hace una seña con la mano y la boca. G no hace ningún comentario al respecto. (5)  G se acerca al grupo de chicos lieros y se queda hablando con ellos. (6)</p>	<p>(3) Por el llamado de atención que le hace una de las alumnas comienza a incluir a mujeres dentro de los nombres de candidatos/as para presidente.  (4) Hay dos mujeres entre los postulantes a presidente y ella dice ganador y no ganadora.  (5) Con la seña la chica le estaba diciendo a E que Matías le decía que él se la comía. G no hizo comentario tal vez porque no vió la situación, aunque en general no se mete cuando los chicos y chicas hacen referencia a cuestiones sexuales.</p>	<p>No incluye 1   No incluye 1</p>



	(6) Daría la sensación que G siempre se acerca a las mesas de los chicos lieros mucho más que al resto de los alumnos. Se puede ver que tiene mucho más contacto con estos chicos que con el resto del grupo.	<b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b>
<p>S: "El profesor de Historia nos está enseñando que todo se resuelve con la violencia". G: "No creo, pero bueno".          Sigue haciendo el problema en el pizarrón y pone otra vez candidato. (4)          G: "Ganó un hombre, estamos en una sociedad machista. Podría haber cambiado los números para que obtenga más votos una mujer". (7)          Nuevamente se acerca al grupo de alumnos lieros sin pasar por las otras mesas.</p> <p>N: "Profe que sexy le quedan los lentes". G: "Gracias".</p> <p>Una alumna le pregunta por qué siempre ganan un hombre. G escucha la pregunta pero no responde.</p>	<p>(7) Ella misma se da cuenta que podría haber hecho que gane una mujer. También en este caso podría haber realizado con los alumnos alguna discusión en función de la sociedad machista como dijo ella o también hacer mención que en Argentina tenemos una mujer presidente.          (8) No responde a las bromas o insinuaciones de los alumnos.          (9) Aquí también podría haber incluido alguna discusión.</p>	No incluye

### G05.23-09-10

Observación	Sensaciones	Categorías
<p>Están sentados en la misma posición que las clases anteriores. Hay un chico que está con el celular fuerte y G no le dice nada. Cuando entré al aula, Sam, que es de 4º de Rafael, estaba en este curso abrazando a Julián, uno de los chicos aplicados.</p> <p><b>Comienza la clase</b>          Los chicos le hacen una pregunta a G sobre su novio y ella le dice que después les cuenta.          Hay un chico que está filmando, está en el grupo de los lieros, mientras G da la clase ellos siguen charlando.          G está hablando bastante fuerte. (1) Sigue habiendo mucho lío.</p>	<p>(1) Para que todos pueden escuchar</p>	

<p>Comienza la clase y hay un chico que está filmando con el celular, está en el grupo de “los lieros”, mientras G da la clase ellos siguen charlando.</p> <p>Las alumnas de adelante (C. y compañía) están hablando pero en un tono que casi no se escucha y G les llama la atención y le dice a la alumna C que se calle la boca. Suena el celular de la alumna C y le dice a la docente G que es urgente, si puede salir afuera y G le dice que no porque no está trabajando ni haciendo nada. La alumna sigue hablando por el celular.</p> <p>Todo esto sucede mientras los chicos “lieros” de atrás siguen sin prestar atención y filmando la clase.</p>	<p>(2) Todo esto sucede mientras los chicos de atrás siguen haciendo lío. Cuando ellos no le prestan atención no les dice nada. Y siguen filmando.</p> <p>Creo que esto igual, tal vez, tenga que ver que los chicos en un momento (no todos) le prestan atención a G y contestan las preguntas que ella hace en general y siguen la clase, pero siempre hacen mucho ruido.</p>	<p><b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>
<p>Sebastián se fue temprano de la clase y G lo saludó.(3) G está tomando asistencia.</p> <p>Uno de los lieros se sentó en la mesa de los aplicados y está haciendo el trabajo con ellos. Hoy tienen que entregar el trabajo que están haciendo y va a ser la primer nota del trimestre. Una chica (al lado de C.) faltó la clase pasada y G le está ayudando a hacer el trabajo.</p>	<p>(3) Como Sebastián trabaja lo dejan retirarse antes del colegio.</p>	
<p>Hay una chica sentada con los lieros y no quiere que la filmen y ellos la molestan y ella los reta. G sigue explicando a M.</p> <p>El chico sigue filmando y los del fondo siguen charlando.</p> <p>C. le dice a G: “usted estuvo muy mal conmigo, si yo le contara usted se pondría a llorar”. G: “si me imagino, pero si vos estuvieras haciendo algo yo te hubiera dejado salir. Para pedir permiso hay que tener una responsabilidad”. (4)</p>	<p>(4) Claramente le exige cosas diferentes a los alumnos/as. Los lieros están todo el tiempo hablando en la clase y casi no hacen nada y a C. que siempre trabaja no la dejó salir a hablar por teléfono.</p>	<p><b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>
<p>R. le está preguntando a G que estoy haciendo yo acá y ella le explica que es un doctorado, que estuve con R, con C y ahora con ella. R le pregunta qué estoy observando y G le dice que es sólo para mí, para mi investigación.</p>		

<p>Están hablando del perro de G y una chica le dice: “va a ver cuando tenga un hijo” y G le responde: “No sé si ahora quiero un hijo, más adelante por ahí sí” R: “yo creo que usted le tiene más fobia a su novio que a un hijo” C: “tiene como 30 años ya!!! Debería apurarse”. L.: “hay que tenerlo a los 16 años” G: “si, ya se me pasó la edad, ya no puedo”(5)  “Una casa sola por las dudas” G: “y yo espero que funcione, yo quiero que se levante cuando el nene lllore y de más.  R: “olvídense!!! si no pone el rollito del papel higiénico no la va a ayudar!!!</p>	<p>(5) Aquí no hizo valoración ni aclaración con el hecho de tener un hijo a los 16 años como dijo L. En esta conversación se puede observar que ya han conversado sobre este tema y G les ha contado algunas cosas de su convivencia con su novio. Se está hablando también sobre los roles de la mujer y el varón en la convivencia y con respecto a los/as hijos/as.</p>	
--	---	--



### Anexo 3

En este anexo se presentan las observaciones de clase del docente R.

**Materia: Historia**

**Año: 4° año**

**Horario: 11:25 a 12:45**

**R01.17-06-09**

Observación	Implicancias	Categorías
Se dirige a los y las alumnos/as diciendo compañeros y compañeras	Tanto Cristina como Rafael comienzan saludando incluyendo género, pero luego se diluye en el discurso	<b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>
Dice que el viernes los compañeros presentarán una clase y al decir los nombres se ve que hay una chica en el grupo y se llama Lara		<b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>
R: "Bien Hugo muy interesante lo que dijiste, un poco desordenado pero muy bien".		<b>2. Trato diferenciado a varones y mujeres</b>
Vuelve a repetir "los compañeros", incluyendo en el grupo a Lara		<b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>
"los conservadores"	Plantea la historia desde un lugar de participación sólo de hombres	<b>3. Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase</b>
R: " Estos son los actores sociales de la época"		<b>No incluye 4</b>
R: "Bien S, por fin acertaste una respuesta".	Da la impresión que da clases para los varones, les presta mucha atención a sus preguntas y trata de responderlas lo mejor posible. Las	<b>2. Trato diferenciado a varones y mujeres</b>

	mujeres no participan tanto en clase y cuando una chica intervino la felicitó por haber acertado la respuests.	
R: "Bien G"	Varias veces sucede que cuando alguna alumna realiza alguna intervención la felicita, como dando a entender que las mujeres no participan tanto de las clases como los varones.	<b>2. Trato diferenciado a varones y mujeres</b>

### R02.24-06-09

Observación	Implicancias	Categorías
En esta clase, la mayoría de los varones se fueron a un campeonato de futbol y el resto de los/as compañeros/as están en una reunión sobre salud en el colegio. Cuando R entra al aula pregunta qué pasó con un compañero que él sabe que no juega al futbol. S: "se fue a un concurso de ballet", R: "Ah, está bien, tiene una tendencia de ir a ballet". Ahi terminó la conversación.	Si bien el comentario está realizado en un sentido cómico, tiene un alto contenido de género, en el cual parecería que los hombres que tienen actitudes femeninas es posible que hagan danza o ballet ya que esta actividad tiene una concepción como solo para mujeres. Además que los hombres que las practican son afeminados, gay.	<b>5. Normalización de las conductas en relación con papeles de género</b>  <b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b>
Jugamos todos/as al ahorcado.		

### R03.01-07-09

Observación	Implicancias	Categorías
R: "los compañeros van a dar la clase". En el grupo hay dos varones y una chica, Lara.	Lara es una chica que está embarazada de casi 8 meses. R dice compañeros cuando está Lara en el grupo.	<b>No incluye 1</b>
Están hablando de un tema y R hace una seña simulando una firma y dice: "Varios necesitan una firma y hacerse cargo" (1). Un alumno le responde que esa seña no es de firma, sino de	(1) No entendí muy bien a lo que se refería con hacerse cargo. Cuando dice esto, R mira a los chicos sin hacer mención a alguien en especial.	<b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b>

<p>otra cosa. R. no le contesta nada y sigue con otra cosa (2).</p>	<p>Cuando el chico decía que esa seña no era de una firma se refería a la masturbación. (2) En este caso R no le contestó al alumno. No digo que debería retarlos ni nada de eso, sino seguir preguntando qué quiere decir con esa seña y seguir la conversación por ese lado. Ya que con la omisión de no seguir la conversación también esté enseñando.</p>	
<p>Una compañera se siente mal y un chico dijo que estaba embarazada a lo cual otro chico dijo: "Es mío" R se ríe sin hacer ningún comentario. (3)</p>	<p>(3) Deja pasar la situación como si nada.</p>	<p><b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>
<p>Repite nuevamente "compañeros" y está incluida Lara en el grupo. Lara está hablando porque están dando una clase adelante.</p>		<p><b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b></p>
<p>R llama la atención de las chicas que no prestan atención a lo que están diciendo sus compañeros y compañeras. Hay un grupo de varones al fondo que están charlando entre si y R no les llama la atención.</p>	<p>Las chicas del aula parecen ser más dispersas que los chicos, muchas veces están hablando o haciendo otra cosa como pintándose o escuchando música. Muchas veces me da la sensación que R da la clase para los chicos, que pareciera ser los que más lo siguen. Cuando alguna chica da una respuesta correcta la felicita mucho más que si lo hiciera un hombre.</p>	<p><b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>

### R04.12-08-09

Este día están casi todos los alumnos. Dos chicas dan una clase de historia sobre la II Guerra Mundial (1939-1945)

Observación	Sensaciones	Categorías
Le habla a todos en general y les dice: "los promotores y promotoras de salud"	Incluye el genero en su discurso pero creo que lo hace porque estoy yo ahí y sabe que es lo correcto.	<b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>
Ya terminando la clase, pone diferentes tangos y uno de ellos es cantado por Tita Merello y plantea el hecho que en esa época la mujer aún no votaba y sin embargo cantaban tangos.	Aquí incorpora a la mujer en la historia como un hecho anecdótico. Tiene la intención de tener una perspectiva de género. Se podría ampliar mucho más la actividad.	<b>3. Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase</b>

### R05.19-08-09

Reparte fotocopias para que lean en grupo

Observación	Sensaciones	Categorías
Leen leen y leen		
Una chica está llorando sobre el hombro de otra chica y Rafa la lleva hacia afuera. Primero se fija si hay alguien afuera y le dice: "No está, ahora puedes salir"	Creo que aquí se refería al preceptor o a algún chico que se había peleado con ella.	

### R06.26-08-06

Este día están casi todos los alumnos. Solo hay 40min de clase porque ya adelantó una hora porque faltó una profesora. Reparte unas fotocopias para que lean en grupo y saquen las ideas principales del texto.

Todos leen tranquilos



Observación	Sensaciones	Categorías
Tienen que hacer una actividad en grupo, contestando unas preguntas y R le dice a dos chicos y una chica que trabajen juntos <b>y un varón le dice: “Por qué” y R le contesta: “Es lo que hay” y una chica le responde: “Lo escuché, eh”</b>	Generalmente R tiene estos comentarios con los chicos y en general con los varones. Acá estaría menospreciando a las chicas ya que “dice es lo que hay”. Estos comentarios los dice en chiste. Siempre hace comentarios capciosos con los alumnos. Pareciera que tiene un trato más ameno con los varones que con las mujeres.	<b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b>
Hay una chica afuera y él la va a buscar y la trae del brazo y la chica le dice: “Despacio” como dando a entender que la estaba agarrando fuerte. R no le contesta nada y la suelta y le dice que se siente.	En general tiene buen trato con todos y todas, es muy común que los chicos y chicas cuando los tocas para que entren al aula o algo te digan que no los toques o algo parecido. En realidad no le dijo entrá que empezó la clase, sino que directamente la entró del brazo.	

### R07.09-09-09

Este día están casi todos los alumnos. Este día vieron un video sobre Perón y Evita, sobre sus discursos y demás.

Observación	Sensaciones	Categorías
Cuando termina la clase les dice a los alumnos y alumnas que les pregunten a sus madres, tías o abuelas cómo vivieron el voto femenino en sus épocas y qué relevamiento tiene en la actualidad el voto femenino.	Es la primera vez en todas las observaciones que plantea a la mujer como protagonista de la historia. En esta parte introduce la validez y la importancia de las mujeres en la historia, pero es el único momento que lo hace, ya que todas las clases anteriores siempre se refiere a todo en masculino, como si la historia la hubieran hecho sólo los hombres. Nunca mencionó a las mujeres antes en la historia, solo cuando puso tangos de Tita Merello. En esta clase que miraron el video que también	<b>3. Inclusión de la perspectiva de género en las actividades de clase</b>

	estaba Evita es la primera vez que pone a una mujer como la protagonista de la historia. Luego en todos los textos que les da a leer sobre el peronismo no salen en ellos la participación de las mujeres como un hecho importante, solo con el voto femenino.	
En esta etapa del año nosotros y nosotras tenemos que tener en cuenta siempre el proceso por el cual van atravesando ustedes.		<b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b>

### R08.30-09-09

Siguen con la época de Peron.

Observación	Sensaciones	Categorías
AL fondo del salón de clase, en un rincón, está sentada S con su novio Sb dándose besos. El docente R les dice: "Basta de besos". Lo hace riéndose y no le da más importancia	No lo dice como reto, sino diciéndoles en forma capciosa para que paren con los besos. Samanta es madre adolescente y forma parte del programa madres y padres adolescentes que R dirige en el colegio.	<b>6. Trato diferentes hacia alumnas-madres</b>
Propone una salida para el viernes a la noche para ir a ver una obra de teatro en La Boca. Los chicos no dicen nada pero tampoco preguntan ni donde ni a qué hora ni nada. Finalmente dicen que no quieren ir, que es muy tarde.		
Comienza la clase propiamente dicha. Un alumno lee en voz alta el texto que repartió para leer. R se sentó en los bancos de atrás de todo junto a otros chicos. Nombra de vez en cuando a los chicos que no prestan atención o que hablan mientras otros chicos leen. Va diciendo quién quiere leer y así van leyendo casi todos. Cielo y Lara estuvieron hablando y	(1) Siempre me da la sensación que le da clases a los varones, tal vez sea porque son los	<b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b>

escuchando música toda la clase y pintándose la cara y las uñas y R no les decía nada, aunque ellas estaban de espaldas a él. La mayoría de los que leyeron fueron varones, cuando le tocó leer a una chica dijo que no quería leer (1).	que le presentan más atención, generalmente son los varones los que responden las preguntas que hace y las chicas casi no participan.	
R dice que el viernes no viene porque se está mudando y Sb dice: "Que venga ella" señalándome a mí y R dice: "ah, puede ser, si ella quiere" yo respondo: "Pero no sé nada de historia" y Sb responde: "Igual no la queremos para que enseñe historia". R no le dice nada, sólo se rie.	No lo dijo en forma ofensiva, sino muy cortez, Generalmente cuando hacen comentarios así, R no les dice nada. Los deja pasar.	
Sam y su novio siguen abrazados y dándose besos, (2) sentados cerca de R y no les llama la atención, pero igualmente leen en silencio el texto.	Otros/as profesores/as les hubieran llamado la atención más veces para que no estén tan juntos, sino que se porten normal como se deben portar en el colegio.	<b>6. Trato diferente hacia alumnas-madres</b>
Ahora lee Sb  Le llama la atención a Sm (2) para que no moleste a Sb mientras lee. Sm y Sb casi estaban transando y él no les dice nada. Es como que no les presta atención.	(2) R tiene contacto con Sm fuera del aula porque ella tiene un hijo, y él forma parte del programa madres y padres adolescentes y tal vez por eso no los moleste llamándoles la atención. Tiene un trato especial con las chicas que han estado embarazadas.	<b>6. Trato diferente hacia alumnas-madres</b>

### R09.18-11-09

Observación	Sensaciones	Categorías
Aye le dice a R: "Ya me tiene cansada con tantos trabajos" R: "Bueno, es trabajo o exámenes" Aye: "No, no, no, ok"		
R: "El viernes que viene es la última clase, pero yo tengo el poder de extender las clases 2 semanas más de orientación. <b>Pero tengo miedo que no venga ninguno.</b> Igualmente voy a seguir" Aclara lo que van a hacer en estas dos últimas semanas.		<b>No incluye 1</b>
Sm y otras chicas se ríen. Una chica la pide de ir al baño y R		

<p>le dice que no porque ya tuvieron tiempo de ir al baño, que el miércoles que viene que vaya todo el día. Van a mirar un video y R le pide a Lalo (alumno) que lo ayude. Reparte unos textos para leer. Miran el video pero se traba. <b>Lalo le dice: “Hasta ayer anduvo bien, ¿qué anduvo haciendo a la noche?”</b> El video comienza a andar bien y todos/as prestan atención y miran el video en silencio.</p>		<p><b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>
<p>Terminó el video. R: “es un desaparecido porque no encontraron los cuerpos” <b>Están viendo un video sobre la época peronista. L está dormida sobre el banco, R no le llama la atención.</b> (1)</p>	<p>(1) Lara tuvo un bebé hace unos pocos meses.</p>	<p><b>6. Trato diferente hacia alumnas-madres</b></p>
<p>Comienzan a dialogar sobre el video. Sólo preguntan los varones, las chicas no participan en el diálogo. Sb (varón): “Se manipulaba todo” Lara se despertó y se está pintando. Sb comenta lo que vio en el video y R le dice: “Bien, Sb, bien” R: “Las censuras de la época <b>¿A qué actores reprimió?</b>”</p>		<p><b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b> <b>No incluye 3</b></p>
<p>R explica algunas cosas en el pizarrón y algunos alumnos (varones) participan y aportan datos del video. Algunas de las chicas se están pintando y otras no están haciendo nada pero no participan de la clase. Lara: “¿puedo desenchufar el DVD?” R: “para enchufar tu celu, no” Lara: “pero si terminó la peli” R: “Bueno”.</p>		<p><b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>
<p>Sigue la conversación y Sm dice: “Medieval” R sigue con la clase y vuelve a preguntar: “¿Con qué otro contexto?” Sm repite: “Medieval” R le responde: “Muy bien Sm” R: “¿Pero cómo se llamaba?” Lara: “¿Qué es la Inquisición?” R explica. Sm y Lara comienzan a participar. Luego comienzan a jugar</p>		<p><b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>

con una regla y se ríen. R las mira como retándolas y ellas siguen y les dice: “ustedes 2 hasta enero acá, eh. Y Cielo también”.		
R: “Bueno, entonces, <b>qué pasaba con los desaparecidos</b> ” Por ahí este tema lo podrían charlar con sus papás, es interesante.		<b>No incluye 3</b>  No incluye 1

### R10.14-04-10

Observación	Implicancias	Categorías
<p>R Pide los trabajos que tenían que presentar. Ninguno trajo el trabajo y dicen “Me re-colgué” R: “¿qué es por qué alguien faltó?”</p> <p>Plantea los objetivos del trabajo y de la Historia. “No hubo lectura” Salomé: “Yo si lei” R: “Bien Salomé”. Una chica le muestra que hizo el trabajo. Primero lo llamó para mostrarle. X: “profe, ¿vió el partido de Boca?” R: “no, estaba en una reunión acá”</p> <p>Salomé: “¿por qué?” R: “hay instancias que tienen que resolver solos, se complica dialogar con ustedes y no hacer solamente clases expositivas” (1). Sigue dando la clase sobre Mitre y otros presidentes.</p> <p>Salomé: “Mitre primero era Gobernador” R: ¿de dónde?”(2)</p> <p>Hace preguntas sobre Mitre y César le responde.</p> <p>Hace preguntas y una chica (Samanta) le responde en voz muy baja que sólo él escucha lo que dice y el resto de la gente no. Y R sigue dando la clase sin prestarle mucha atención a las respuestas que va dando S.</p>	<p>(1) Como nadie leyó los textos, tuvo que comenzar a dar una clase expositiva</p> <p>(2) Salomé tiene un libro sobre las piernas y va leyendo y diciéndole cosas a R sobre historia. Estas pequeñas conversaciones las pongo para ver si hay diferencia con el año pasado de cuándo las alumnas participaban poco en la clase. Sigue teniendo una idea de la historia contando sólo los hombres.</p>	<p><b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>
<p>Una alumna levanta la mano para preguntar o decir algo y R le dice, mientras explica otras cosas: “Ya te contesto, A” R: “Se mandó a los representantes al Cabildo”</p>	<p>Explica claramente los procesos por los cuales pasaron las cosas, pero sigue sin nombrar mujeres.</p>	<p><b>No incluye 1</b></p>

<p>Mientras R hablaba, A leyó algo de un libro sobre el capital inglés para los ferrocarriles; en un primer momento parece que R no la hubiese escuchado y A dice: “no me da bola” y seguidamente R comienza a dar una explicación sobre lo que dijo A aunque el resto del grupo no había escuchado lo que ella decía. Luego le dice a un alumno (varón) que explique lo que él (R) había dicho.</p>	<p>(3) A sigue aportando cosas a la clase y los chicos tb. Pero de las mujeres la única que habla es ella y en cambio los chicos casi todos.</p>	<p><b>2. Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>
<p>Comienza a hablar de las familias en relación a los censos, diciendo qué personas son censadas en el censo familiar y dice: “Mamá, papá, abuelo, tío, amigos”</p>	<p>Aquí plantea un tipo de familia, en cierto sentido heterosexual. No nombró a muchas mujeres dentro de la familia, sólo a la mamá. Deja afuera a muchos tipos de familia y también a las homoparentales.</p>	<p><b>No incluye 3</b></p>
<p>Hay alumnos/as que se dicen: “Callate boluda, vos que sabés” y R no dice nada al respecto.</p>	<p>Generalmente no interfiere cuando los/as alumnos/as se dicen cosas (agresiones) entre si.</p>	
<p>Alumno: “¿Sarmiento era muy lacra? ¿Era mal tipo? ¿Era racista?”R: Tenía la década tintes racistas, xenófobos. País que mira hacia fuera hacia Europa y no hacia sus compatriotas. Pueblos originarios.” En esa época es cuando Sarmiento crea los Colegios Normales que eran escuelas para la formación docente. De allí egresaban <b>los docentes que iban a dar clases a los alumnos de la escuela primaria</b> R: formación docente. La educación solo está en las escuelas, eso es verdad??? Hay cosas que se enseñan en la casa. En la tele”.</p>	<p>(4) Aquí nombra a “los maestros” o “los docentes” cuando todas las personas que egresaban de los Normales eran mujeres, eran instituciones creadas para mujeres. Aquí se puede trabajar perfectamente las cuestiones de género.</p>	<p><b>No incluye 3</b></p>

**R11.28-04-10**

Observación	Implicancias	Categorías
<p>Comienza entregando trabajos. Todos están bastante dispersos y hay bastante ruido.                      R: "Hugo, Eliana, sepárense, sepárense". Eliana estaba sentada arriba de Hugo.                      R le dice a Hugo que vaya a buscar sandwich, hablan con la preceptora y vuelve al aula porque no hay más.                      R comienza a decir que la salida que tenían para el viernes al Museo de los Inmigrantes no va a poder ser porque están en reparaciones y dice, podemos ver a qué otros lugares quieren ir. "Al Parque de la Costa" dicen algunas chicas y R responde: "al Parque de la Costa no, eso es para el fin de semana, ahí yo tb voy y Mariví tb se quiere sumar"  <b>Todos hablan y dice: " a ver de a uno, si hablamos todos no se puede, Brian está levantando la mano"</b>                      Más adelante podemos ver de ir al Congreso de la Nación.                      R: "A ver, Samanta y Azucena, es necesario que les diga que se sienten más adelante, pueden charlar con Mariví". Estas chicas están sentadas junto con otros varones y charlando entre ellos (1).                      Azucena siguió sentada en el lugar y sacó la carpeta y Samanta se sentó al lado mío. Me hizo unas preguntas sobre qué era lo que estaba haciendo y después se volvió al banco donde está sentado Fede.</p>	<p>(1) En esta parte le podría haber llamado la atención también a los varones, pero solo lo hizo con las mujeres.                      Esto lo dijo porque estaban sentadas en bancos con chicos o capaz porque no eran sus bancos.</p>	<p><b>No incluye 1</b>   <b>2. Trato diferencial a varones y a mujeres</b></p>
<p>R: "ustedes cuando escriben sólo hacen una descripción de la Historia y en realidad la historia es conflictiva y la idea es que ustedes también pueden escribirla de esa manera". Le llama la atención a Azucena porque está mandado mensajes de texto y le dice a Lucila que se despierte que están en la clase de Historia.                      Hace preguntas a un chico y este no responde nada, y otro</p>	<p>(4) Ver observación al final                       (2) Nuevamente se ve claramente que su historia</p>	<p><b>No incluye 3</b></p>

<p>chico acota. Lee una carta que se llama "Carta de un obrero inmigrante". En esta carta menciona "los trabajadores cuando llegaban al campo"; en el texto que lee también menciona a las mujeres, es decir, pareciera que también hay mujeres trabajadoras que iban en el tren pero no están mencionadas después en ningún otro lugar y él no hace referencia a esto (2).</p>	<p>es sólo de hombres. Solo menciona a las mujeres porque aparecen en un texto pero en ningún momento menciona a las mujeres de la época, si trabajaban o qué actividades realizaban.</p>	
<p>Siguen <b>hablando de los inmigrantes siempre en masculino</b> y de las industrias. Brian dice algo de las empresas y R trata de interpretar con sus palabras lo que dice Brian y Victoria dice: "no dijo eso, no dijo nada, no se le entendió nada" y R le responde: "bueno, pero estamos tratando de entender lo que pasaba en ese momento"</p>	<p>Muy pocas veces interviene en cosas que se dicen entre ellos y ellas. La respuesta de R no tiene mucho que ver con lo que dice Victoria y ella le dijo esto claramente a él.</p>	<p><b>No incluye 3</b></p>
<p>Rocío dice algo muy interesante sobre la historia y R le dice: "eso es algo muy importante que tengamos en cuenta" y después da una explicación a partir de lo que dijo Rocío.</p>	<p>Rocío participa bastante en clase y dice cosas interesantes.</p>	
<p>"Una persona viene al país"</p>	<p>En esta clase usa bastante el término persona en vez de hombre.</p>	<p><b>1. Inclusión de la perspectiva de género en el discurso</b></p>
<p>En Argentina se comienza a poner próceres de la historia argentina para contraponer a los reyes o reinas. <b>Que tenían arraigados los inmigrantes.</b> "San Martín, Sarmiento" etc. Brian: "eso era para enseñar la historia del país" R: "bien Brian"</p>	<p>Nuevamente no menciona a las mujeres argentinas. Menciona en Europa a reinas como una figura importante y aquí en Argentina sólo hombres.</p>	<p><b>No incluye 3</b></p>
<p>R: "¿Cuántas ideologías vimos?" Rocío: "tres" R: "¿cuáles?" Comienza a decir conceptos relacionados con las ideologías para que sepan y nadie dice nada. Victoria: "¿con que letra empieza? Hágalo divertido, dele, ¿con qué letra empieza?" R: no le responde. Rocío le dice algo y R comienza a explicar sobre las ideologías.</p>		



<p><b>Los alumnos están leyendo un texto facilitado por el docente. Mientras un alumno (A1) lee, otro (A2) le dice: “Con voz de hombre”. El docente R lo hace callar diciéndole “Sh”. No hizo ningún otro comentario.</b></p>	<p>No hace ningún llamado de atención a esto ni dice nada al respecto. Esta es una diferencia con C que siempre hace alguna reflexión y está atenta a los comentarios de los alumnos para aclarar cuestiones que tengan que ver con el género.</p>	<p><b>5. Normalización de las conductas en relación con papeles de género</b></p>
<p>Estaban hablando de las características del voto. R apuntaba a que le digan que era cantado: <b>Victoria: “claro, sólo los hombres votaban” R: “sí, ¿y qué otras características tenía el voto?”(3)</b>  <b>R: “Todos éramos libres pero no todos votábamos”. Esto hace referencia a que sólo votaban los hombres terratenientes.</b>          No responden sobre el voto. Están todos aburridos y dormidos, en un momento plantea que estas clases no son divertidas, pero que cuando trae actividades para hacer tampoco las hacen porque no han leído. Por lo tanto se tendrán que bancar estas clases.</p>	<p>(3) No hace una referencia al voto femenino, es decir, no pone en conflicto esta situación. El año pasado solo hizo la diferencia cuando con Evita comienzan a votar las mujeres, pero no lo problematiza de ninguna manera y más teniendo la oportunidad que Victoria planteaba que sólo los hombres votaban.</p>	<p><b>No incluye 3</b></p>
<p><b>S está dormida en los brazos de F (su novio) y R no le llama la atención. Anteriormente, cuando había otra chica dormida R le llamó la atención y le dijo que al colegio no se iba a dormir.</b></p>	<p>(4) Samanta tiene un hijo que nació el año pasado, por lo cual la deja hacer muchas cosas que a las otras chicas no. Esto se podría relacionar con la idea que al ser madre tiene otra categoría diferente a mujer y por lo tanto le deja hacer cosas especiales. Se podría pensar que le resulta difícil tratar a las mujeres como tales, pero al ser madres ya están puestas en una categoría diferente y allí se las trata de otra manera. Anteriormente cuando había otra chica dormida R le llamó la atención.</p>	<p><b>6. Trato diferente hacia alumnas madres</b></p>

**R12.19-05-10**

Observación	Implicancias	Categorías
<p>Comienza repartiendo trabajos de clases anteriores. Hay bastante disturbio en la clase y van llegando alumnos. Está dando una explicación sobre los trabajos que tendrían que haber entregado. Está retando a Hugo porque habla todo el tiempo y Hugo le contesta y le grita. Se arma una discusión en voz alta y el resto de la gente se ríe. Le dice que tiene cabeza para trabajar en clase, que la use. Le pide disculpas al resto de la clase.</p>		
<p><b>Menciona que ellos discutan con un “padre o un tío”</b></p>	<p>En estos casos siempre menciona a los hombres, pocas veces dice madres, tías, hermanas, etc</p>	<p><b>No incluye 1</b></p>
<p>Después de la discusión el curso quedó tranquilo y R pudo terminar de decir lo que estaba diciendo de los trabajos entregados.</p>		
<p>Salomé las clases pasadas estaba sentada en un grupo y ahora está sola en un banco y no habla con nadie ni participa en clase como lo ha hecho otras veces.</p>		
<p>R llama la atención a un chico que le sonó el celular y se va a hablar afuera, le dice que corte, este chico le dice algo y sigue hablando afuera por celular, sin hacer caso a lo que le dijo R. R comienza a hablar a la clase y este chico no entra. Hay chicos/as que hablan mientras R da la clase, R está muy molesto.</p>		<p><b>2.Trato diferencial a varones y mujeres</b></p>
<p>Samanta habla todo el tiempo con una compañera, R le llama la atención diciéndole: “Samanta!!!”</p>		
<p>Hay una chica que se llama Wendy, y por los comentarios que se escuchan y por lo que dice R, él piensa en Peter Pan para acordarse su nombre. R dice: “hago eso con muchos nombres, los relaciono con otras personas y ahí me acuerdo” y después de unos segundos, <b>Samanta dice: “Ah, claro, Peter Pan” y R</b></p>	<p>(1) Este comentario de R a Samanta sonó de una forma despectiva, como cargándola por lo que tardó en darse cuenta de la relación ente Peter Pan y Wendy.</p>	<p><b>5. Normalización de las conductas en relación con papeles de género</b></p>

<p>responde: “a muy rápido, muy rápido (chasqueando los dedos) (1).</p>		
<p>“Ley Saenz Peña”, votaban los hombres mayores de 18 años que estén empadronados, es decir, que hayan hecho el servicio militar. No votaban las mujeres.</p>	<p>Cada vez que hace comentarios con respecto al voto, problematiza el hecho que no votaban los inmigrantes pero nunca problematiza por el hecho que no votaban las mujeres, lo menciona pero sólo queda en el comentario.</p>	<p><b>No incluye 3</b></p>
<p>No sé en qué momento del disturbio de la clase se entera que hay una chica embarazada y le dice: “Felicitaciones” y las compañeras le dicen: “Ah, ¿no sabía?” R responde: “no, por eso la felicito ahora, no lo sabía”</p>	<p>Me resulta raro que él no sepa que la chica está embarazada ya que forma parte del programa de madres y padres adolescentes.</p>	
<p>R hace preguntas y las van discutiendo entre todos/as y Rocío contesta, como en observaciones anteriores, dice cosas muy interesantes y concisas.</p>		



## Anexo 4

En este anexo se presentan las actividades de los encuentros-taller de la docente C.

### C01.15-10-10

Entrevista	Implicancias	Categorías
<p>Investigadora: lo que traje para mostraste es el crudo de las observaciones de los dos años. Las de este año todavía no están completamente analizadas pero si las del año pasado. Hay clases que están más completas y otras tenía poco para anotar.</p> <p>C: ¿y vos pudiste ver a qué se debía eso? Que en algunas clases se observan más cosas que en otras”</p> <p>Investigadora: supongo que por ahí tiene que ver con los comentarios que hacían los alumnos en clase o las inquietudes. Hay veces que cuando no se trabaja específicamente los contenidos de educación sexual hay muchas menos cosas para tomar. Además por ejemplo cuando los chicos trabajan en grupo, hablan entre ellos y por ahí vos pasás por los grupos y se arman conversaciones más pequeñas, yo no escucho lo que llegan a decir. Observaba más a vos que a los alumnos, qué comentarios hacías o cómo te dirigías hacia ellos. Lo que visualicé en general, estas son las categorías en general ente R y vos. Aunque aún están en revisión. Por ejemplo armé una categoría grande que es género y la subdividí en otras subcategorías relacionadas con esta temática. Incluido el género en el discurso, participación de las mujeres en clase, y si el profesor o profesora hace algo en función de los comentarios de los alumnos. También si hay actividades que tengan en cuenta la perspectiva de género. Si los deja pasar como un comentario más o hace alguna reflexión en función de la temática. Comentarios del profesor fuera de los comentarios de los alumnos, es decir, si el docente hace algún comentario en general.</p> <p>Después de las observaciones lo que hice fue ponerlo en 3 columnas (C se ríe) y</p>		

<p>puse las cosas que me parecían que tenían que ver con las categorías que fui armando.</p> <p>Una cosa que me pareció super interesante fue el año pasado que un chico comentó que le habían contado que los hombres morían de SIDA antes que las mujeres y vos le contestaste que por ahí tendría que ver más con una cuestión de conducta y no tanto con algo fisiológico. Después también aclarabas que el momento más peligroso era algo con la menstruación. Y a mí me pareció que por ahí faltaba la explicación del por qué. Son cosas mínimas.</p> <p>Otro ejemplo. Acá estabas hablando de algo en particular y decías “uno” tal cosa cuando en realidad estabas hablando de vos y por ahí se podría decir “una”. Pero son cuestiones mínimas de vocabulario.</p> <p><b>C: bueno, si. Pero son cosas que se tienen incorporadas y que si no hay alguien de afuera que te las diga, uno no se da cuenta.</b></p> <p><b>Investigadora: Ves que yo no planteo una evaluación, si no más que nada un análisis.</b></p> <p><b>C: no, está bien. Son cosas relacionadas con lo que vos estás buscando.</b></p> <p>C: es complicado esto del vocabulario. Es muy engorroso.</p> <p>Investigadora: si, es verdad. Pero también hay que pensar, en por ejemplo, si hay mayoría de mujeres en un lugar se sigue hablando en masculino.</p> <p>C: hay que fijarse también cómo está en los libros de textos estas cosas. Deben ser de terror.</p>	<p>Necesidad de alguien externo para reflexionar</p>	<p><b>3. Reflexión in situ</b></p> <p><b>6. Actitud frente a la devolución</b></p>
<p>19'. C: Temas relacionados con sexualidad no los trabajé porque tuve una gran decepción con ellos. En un momento yo tuve una caída muy grande. Me apoyé en el escritorio y me caí. Después de mucho tiempo me enteré que me habían filmado, ellos nunca me confesaron que sí, que me habían filmado. Me entere por chicos de otro curso.</p> <p>Investigadora: ¿pero vos pensás que fue a propósito?</p> <p>C: y nunca lo sabré, pero yo creo que sí, porque no podes agarrar tan rápido el celular... entonces a mi me agarró una decepción importante, yo tenía un buen vinculo, hablé con la tutora, con ellos, cómo me sentía, no me lo esperaba, ellos lo</p>	<p>En un momento yo le había preguntado si podía filmar una clase y me dijo que prefería que no. Esta es la razón por la cual no quiso.</p>	

<p>negaron totalmente, a mi me queda la duda. Entonces estos temas no los pude tratar con ellos, yo para poder estar cómoda tengo que tener <b>mucha confianza</b>, y con ellos la tengo hasta ahí. Deje con los órganos de reproducción y empecé con nutrición. Es un tema que no lo podes tocar con la misma confianza en todos los cursos.</p> <p><b>Yo: si, depende el tema, tenés que tener cierta onda con el grupo. Acá decís por ejemplo: una hereda. Ves que en algunos momentos te das cuenta y lo mencionás.</b></p> <p><b>C: cuando lo hago por ahí mas conscientemente me sale y cuando no, hablo en masculino.</b></p>	<p>Relación con el paper de Pacheco y Carvalho</p>	<p><b>3. Reflexión in situ</b></p>
<p><b>22minut.</b></p> <p>C: Acá estoy mirando que dejé pasar un comentario de los chicos.</p> <p>Investigadora (explicación de la situación). Le cambiaron el nombre al varón de la historia y le pusieron el nombre de un chico del grupo y una chica dijo: al menos se le da en la <b>ficción y vos le dijiste...</b></p> <p><b>C: Uy, no me acuerdo para nada! Para nada!</b></p> <p>Investigadora y vos le dijiste: “uy que mala”.</p> <p><b>C: Si, puede ser que yo sentí un momento medio incómodo y seguí de largo. Yo pensé en el chico, como que le habían dicho algo incómodo y no dije nada</b></p> <p>Investigadora por eso, dejar pasar un comentario no es bueno o malo, es lo que sale en el momento. Vos incluís la perspectiva de género y haces una problematización sobre eso.</p> <p>(hasta minuto 30 C lee las observaciones)</p> <p>Tenés una conciencia de actitudes.</p> <p><b>C: gracias a la Rampolla!!! En serio, para mí fue importante que no sea tabú hablar de esas cosas, que se pueden hablar en televisión, después tenía mis momentos de privacidad en la semana para escuchar algún programa. Hay gente que la desacredita, pero a mí me parece que esta piola. Yo no la descarto.</b></p> <p>Investigadora: yo creo que lo que más resalta de ella, es la naturalidad con la que</p>	<p>Observación de clase <b>C07. 29-10-09</b></p> <p>Relación con el paper de Pacheco y Carvalho</p>	<p><b>6. Actitud frente a la observación</b></p> <p><b>7. Aclaración de su accionar</b></p> <p><b>3. Reflexión in situ</b></p>

<p>habla, le pueden hacer tal vez una pregunta media burda y ella lo contesta con una altura que hace quedar mal a la persona que se lo pregunto.</p> <p>C: ¿con respecto al año pasado encontraste alguna diferencia?</p> <p>Investigadora: todavía no lo tengo del todo analizado.</p>		
--	--	--

### C02.11-03-11

Entrevista	Implicancias	Categorías
<p>1. ¿Pensás que hay algún conocimiento o saberes en particular que necesitarían tener los docentes para brindar Educación Sexual Integral?</p> <p>Muchos podrán tener experiencias de vida que eso está bueno, pero además tienen que tener conocimientos teóricos de lo que es la sexualidad, el sexo, el género. Porque se confunden. O sea que sí hay que tener algún conocimiento previo.</p>		
<p>2. ¿Qué pensás que necesitan saber los chicos cuando terminan la secundaria en temas relacionados con Educación Sexual?</p> <p>Primero creo que desde la biología tienen que saber cómo funciona el cuerpo de una mujer, de un varón, desde lo psicológico qué emociones pueden tener cada uno, desde lo social creo que está bueno que sepan a qué se refiere la sexualidad, el género, la identidad sexual, esas cosas creo que deben tenerla clara.</p>	<p>Acá se puede observar que tiene una clara idea de lo Integral de la Educación Sexual porque menciona todos los aspectos de la sexualidad.</p>	Integralidad de la Sexualidad
<p>3. ¿Pensás que la Educación Sexual es necesaria tratarla en todas las materias o hay lagunas que son "las encargadas"?</p> <p>Las cosas impuestas no me gustan, no creo que tenga que tratarse en todas las materias. Algunos docentes pueden tratarlas en algunas materias porque voluntariamente las quieren tratar pero no me gusta eso de imponer que deben tratarlas.</p>	<p>Esto que piensa iría en contra de la Ley Nacional de Educación Sexual Integral ya que en esta se deja claro que todos los educandos tienen derecho a recibir ESI y no tiene que quedar a la voluntad de cada docente. Además con CO están enseñando.</p>	Enseñar desde el CO



<p>4. ¿De qué manera pensás que un docente puede mejorar su tarea en el campo de la Educación Sexual Integral?</p> <p>Encontrarse una Marivi para charlar. Podes ir a congresos a cursos, leer bibliografía, cursos en el CEPA. Hay lugares para capacitación, hay que tener inquietudes, hay varias cosas para hacer, capaz que no hay tiempo pero hay oferta. Hace unos años no había.</p>	<p>La capacitación depende de la voluntad del docente.</p>	<p><b>3. Reflexión in situ</b></p>
<p>5. Si dentro de la institución escolar se pretende realizar un proyecto general sobre Educación Sexual y el plantel docente posee diferentes ideas acerca del tema, ¿cómo pensás que se puede llegar a un acuerdo básico?</p> <p>Primero que no me gusta que todos los docentes se sientan obligados porque hay algunos que no se sientan capacitados para trabajar, a pesar de haber hechos cursos o postitulos. Por una cuestión de vergüenza, inseguridad, de ideas previas, no todo el mundo se siente cómodo trabajando eso, que no sea obligatorio, el que quiera participar que participe, aunar criterios y poner en una balanza las ideas más votadas y armar un proyecto en común. Peo no obligar. Este tema en particular lo tiene que trabajar los docentes que se sienten cómodos. Investigadora: "si hay algún docente que te dice, ok yo doy ES pero para mí es los sistemas genital es de la mujer del varón y listo". C: "eso no es ES, eso es una parte. Estoy de acuerdo que lo pueden dar temas de biología o ciencias naturales, pero es desde todas las materias que se puede trabajar.</p>	<p>Idea Integral de la ES.</p>	<p>Integralidad de la ES</p>
<p>6. Varias encuestas a docentes plantean que el hablar sobre sexualidad con los alumnos promueve un ejercicio temprano de las prácticas sexuales ¿Vos qué opinás al respecto?</p> <p>Me hace acordar a cuando salió la ley de divorcio. Para nada, yo creo que se les hace un favor a los chicos en hablar de esos temas y eso no indica, no quiere decir que ellos vayan a tener relaciones sexuales tempranas. Al contrario, les ayuda a cuidarse más y a decidir mejor y a veces hasta postergarlas. Así se piensa como si fueran tontos los chicos.</p>	<p>Importancia de la ESI</p>	

<p>7. Se sabe que los alumnos poseen saberes previos sobre sexualidad, ¿de qué manera pensás que estos influyen en el momento de trabajar temas relacionados con Educación Sexual en el aula?</p> <p>En algunos casos ayuda y en otros casos es un estorbo porque puede ser una traba por ciertas ideas que las tienen desde que son chicos, la religión tomada muy estricta, vivencias de padres. Pero bueno, al trabajarlas en la escuela, pueden sacar estar trabas. Esta bueno que surjan debates y discusiones. No puedes pretender que todos los chicos piensen igual o actúen de la misma manera porque la impronta de la familia es muy fuerte.</p>	<p>Creencias de la Sexualidad en los adolescentes.</p>	
<p>8. Y los conocimientos o creencias que poseen los profesores sobre sexualidad, pensás que influyen de alguna manera cuando dan clases de Educación Sexual?</p> <p>Son un estorbo. Si esa docente que te cuento no se anima porque se siente incómoda a tratar estos temas con los alumnos, evidentemente hay algo no resuelto en su historia, porque una mujer que se supone que está casada, fue madre, tiene un montón de vivencias muy ricas para transmitir y no se anima, obviamente hay algo no resuelto.</p>	<p>Creencias sobre Sexualidad de los docentes influyen en sus prácticas.</p>	
<p>Investigadora: “dicen que primero para tratar estos temas de sexualidad hay que ver que hace una con lo que tiene, se empieza de alguna manera por plantear en qué sexualidad estoy en este momento y después de ahí hay que empezar a plantear”.</p> <p>C: “igual me parece que esta bueno que en estos temas la responsabilidad no radique en una sola persona, sino en una pareja pedagógica o en un grupo, porque si no parece que uno tiene la verdad absoluta y no es así. Por ahí uno tiene sus propios mambos y esta bueno que haya otras personas que interactúen con uno, porque es un tema muy delicado, muy íntimo. Saber quién está hablando qué cosas con los chicos. Por eso a mí me molestaba cuando iban a dar talleres de sexualidad a los chicos y nosotros no podíamos estar en el aula, no para controlar, sino para saber que le estaban diciendo a los chicos, para ver si una estaba de acuerdo o no. Estaba bien como lo hacía el FEIM porque trabajaba en todos los niveles, con los</p>	<p>Trabajo integral entre docentes, alumnos y padres y madres.</p>	<p>Integralidad de la Sexualidad</p>

<p>alumnos, los docentes y los padres. Hay escuelas que prefieren que los talleres los den los docentes y hay otras escuelas que son un poco más abiertas que permiten que vaya otra gente.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>● Recorrido de cursos o seminarios relacionados con la sexualidad y el género.</li> </ul> <p>Yo me acuerdo de un curso sobre sexualidad pero no me gustaba porque no me daban herramientas para trabajar en el aula, era muy teórico y yo necesitaba la parte didáctica para trabajar en el aula. Yo creo que hay cosas que naturalmente te salen, yo creo que cambié bastante, que me abrí mucho más. Antes cuando salían estos temas se me paraban los pelos y ahora los tomo con más naturalidad. Puedo discutir con los alumnos sin problemas.</p>	<p>Necesidad de una formación docente que aporte herramientas para que estos puedan trabajar estas temáticas en el aula.</p> <p><b>Formación docente</b></p>	

### C03.01-04-11

Parte 1:

Frente a una consulta de C sobre un curso que tiene que realizar y en el cual tiene que planificar algún tema relacionado con la sexualidad realizamos una actualización de material sobre Educación Sexual Integral analizando brevemente los cuadernillos para la educación media del Ministerio de Educación de Nación y comentando algunas actividades posibles.

Frente a una consulta de C sobre el tema aborto discutimos algunas cuestiones biológicas, sobre legislación y actualización en el tema.

Comienza el taller.

19m. 30s.

Taller	Implicancias	Categorías
<p>Investigadora: Vamos a trabajar sobre el abordaje de la Educación Sexual Integral en el aula. Te voy a leer 3 cosas por separado y vos me tenés que decir en qué orden las pondrías.</p> <p>C: Dale</p> <p>Investigadora:</p> <p>1. ¿Qué cosas pensás que se <b>deben</b> hacer o cuáles deben ser los objetivos principales? Poné puntaje de 1 a 3 en cada ítem.</p>		

2. realizar actividades que brinden información y conocimientos.
  3. realizar actividades para trabajar sobre las actitudes de los/as estudiantes
  4. realizar actividades que tengan en cuenta los saberes de los/as estudiantes.
2. ¿Qué cosas pensás que **se pueden hacer** dentro del aula? Teniendo en cuenta el aula real.
5. realizar actividades que brinden información y conocimientos.
  6. realizar actividades para trabajar sobre las actitudes de los/as estudiantes
  7. realizar actividades que tengan en cuenta los saberes de los/as estudiantes.
3. ¿Qué cosas pensás que **vos podés hacer** dentro del aula? Teniendo en cuenta tus saberes.
8. realizar actividades que brinden información y conocimientos.
  9. realizar actividades para trabajar sobre las actitudes de los/as estudiantes
  10. realizar actividades que tengan en cuenta los saberes de los/as estudiantes.

Hay 3 niveles, lo que se debe, lo que se puede hacer en función del aula real y después vos con tus saberes y conocimientos podés o te sentís capacitada para hacer. Hay 3 ítems en cada uno y vos tenés que poner cuál te parece de mayor importancia.

C: de mayor a menos, Investigadora: claro.

C: en el 1 para mí el último es el más importante, realizar actividades que tengan en cuenta los saberes de los alumnos. Y con los otros, no entiendo a lo que te referís con lo de trabajar sobre las actitudes ¿Qué actitudes por ejemplo?

Investigadora: Hay una frase que plantea Morgade en uno de sus libros que los/as adolescentes saben que deben usar el preservativo, saben cómo usarlo, es decir, tienen esa información, de que previene el embarazo las infecciones de transmisión sexual. Pero en el momento que lo tienen que usar no lo usan. Entonces ella plantea que la información ya la tienen pero que es necesario trabajar en las actitudes. Para que en el momento de tener usarlo opten por usarlo y no por no hacerlo.

C: entonces quedaría primero el de los saberes, después el de las actitudes y por último el de la información.

<p>Investigadora: Y dentro del aula real, es decir, con los alumnos reales, ¿qué pensás que de todo esto se puede hacer? ¿Se pueden hacer todos los niveles? ¿Información, actitudes y armar actividades que tengan en cuenta los saberes?</p> <p>C: Como poder se puede hacer todo, fácil no. Como poder se tiene que poder.</p> <p>Investigadora: ¿y vos como profesora?</p> <p>C: ¿yo haciendo las 3 cosas? Si, creo que si, pero con respecto a las actitudes creo que necesitaría algún tipo de apoyo de un psicóloga o alguien que me explique mas el tema de las actitudes. Por ahí lo veo como un trabajo integrado por varios docentes. O con gente del FEIM, yo sola no me veo trabajando sola sobre las actitudes de los pibes.</p>		
<p>Investigadora: ahora te voy a leer diferentes situaciones de clase y me gustaría que vos me digas qué pensás de estas situaciones, de la acción del profesor o profesora y que habrías hecho vos en ese caso.</p> <p><i>En la clase de educación física mixta, al comenzar la clase, la profesora dice: "las chicas vayan a aquella esquina que harán ejercicios de flexibilidad y los varones vengán acá que harán ejercicios de fuerza".</i></p> <p>C: Primero que no hay una profesora que dé para los dos sexos. Que debería haber. El profesor varón para los varones y la profesora mujer para las mujeres. Por lo tanto esa situación no es posible ¡Y en caso que sea posible es un plomo! Justamente sobre este tema, nosotros en el curso de Salud del CEPA habíamos propuesto que las clases de educación física sean mixtas. Y que se pensara en hacer o juegos y actividades mixtas. Por ejemplo, fútbol, vóley, etc. <b>Que el deporte en realidad sea en parejas. Porque es bueno ver cómo cambian de actitud los varones y las mujeres al tener que formar parejas o grupos. Es llamativo y está bueno. Ponele que a los varones les guste más el fútbol y las mujeres otra cosa, igual no programas todas las actividades para uno solo. Está bueno integrar o pensar que es muy divertido, el fútbol en la adolescencia es divertido. Pero no lo veo muy posible, salvo que cambien desde el profesorado.</b></p> <p>Investigadora: ¿Y en el sentido que la profesora recalca que las mujeres tienen que hacer flexibilidad y los varones fuerza?</p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p>

<p>C: Ella está discriminando, está considerando que las mujeres no pueden hacer ejercicios de fuerza ni los varones de flexibilidad.</p> <p>Investigadora: Las mujeres no pueden llegar al nivel de ejercicios de fuerza de los varones porque no son tan fuertes como ellos por lo tanto no lo hacen</p> <p>C: Claro, no llegarán a su fuerza porque somos diferentes pero tienen sus propios parámetros de fuerza para hacer. Los varones igual con la flexibilidad.</p>		
<p>Investigadora: otra</p> <p><i>En la clase de matemática el profesor, mientras copia una fórmula en el pizarrón, dice: "Esta fórmula será muy útil para los futuros ingenieros".</i></p> <p>C: jajajaja. <b>Cuadrado, aburrido. Es un poco prehistórico ese profesor. La verdad que a esta altura del partido ya no se habla así de ingenieros o de maestras. Rotulados por género a algunas profesiones. Y no creo que se escuche tanto.</b></p> <p><b>Investigadora: ¿Y vos cómo pensás que pueden tomarlo los alumnos?</b></p> <p>C: Las mujeres se van a sentir incómodas porque no se sienten incluidas. Ustedes chicas que son unas taradas, van a ser otra cosa. Que esto es para los varones que serán los futuros ingenieros, ustedes si quieren lo aprenden y si no quieren no. Incluso yo no sé si todos los docentes, a veces no nos damos cuenta de las cosas que podemos decir, va de las consecuencias de las cosas que decimos. Los mensajes subliminales. Qué van a interpretar, o van a tomar, etc.</p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p>
<p>Investigadora: otra de las situaciones</p> <p><i>En la clase de Lengua, el profesor entra a clase y pregunta por qué se retiró Pablo y un alumno le contesta que fue a la audición de danza (en forma sarcástica) y el profesor le dice: Ah sí, está bien, tiene una tendencia de ir a ballet.</i></p> <p>C: se ríe. Primero, los primeros discriminadores son los pibes, no el pobre docente. Los pibes son los primeros discriminadores y te miden a ver hasta donde discriminás vos. <b>Yo tengo un curso en el cual hay dos chicos que están sentados juntos y los mismos pibes varones les dijeron: "Ay ellos dos se sientan juntos". No sé qué palabra mandaron si gays u homosexual pero la</b></p>		



tener adentro del aula reglas básicas de esto no se hace, tener cuestiones de convivencia.

**C: supuestamente cada docente lo puede trabajar desde cada materia pero lo genial sería que lo trabaje el tutor más profundamente. Cuando tenga la oportunidad se lo voy a comentar.** A parte creo que él también tiene cierta tendencia (risa).

Investigadora: si, igual capaz que es un hombre con algunas actitudes femeninas y nada más. Yo creo que el comentario de este alumno tiene que ver con eso, un alumno con alguna tendencia femenina o no tan varonil o masculina como otros.

**C: ese es otro tema, una persona homosexual no tiene por qué ser necesariamente femenina, puede ser un super macho y ser homosexual. Así que tampoco te podés quedar con eso. Los pibes piensan eso, cuando una persona tiene cierta tendencia femenina o al revés si es mujer, ya seguro que es homosexual.**

Investigadora: por eso digo que estaba bueno cuando el alumno dijo eso, directamente decir algo. Esto va en el sentido de trabajar cosas en el aula que salen en el momento y tomarlas como un momento de enseñanza y trabajar sobre eso. Aunque sea 5 min 10 pero generarás un espacio de aprendizaje.

**3. Reflexión in situ**

Investigadora: Y ahora te vas a tener que criticar a vos misma porque es un ejemplo de tus observaciones. Es decir, tenés que ser tan crítica como fuiste con los otros.

En una clase tuya vos hacías un comentario sobre una de las actividades que estabas haciendo.

*En la clase de Educación para la Salud la profesora hace un comentario sobre una de las actividades que hicieron en clase, la actividad se trataba sobre un chico y una chica que tenían relaciones sexuales. P: "los chicos le cambiaron el nombre al personaje varón de la historia, le pusieron Julián". (Así es como se llama uno de los integrantes del grupo). Una chica responde: "Y bueno, al menos se le da en la ficción" a lo que la profesora responde: "Qué mala".*



**C: yo te digo la verdad no me acuerdo de darme cuenta que se trataba de Julián del alumno. Me estoy tratando de acordar. Pero la chica que dijo ese comentario de que por fin se le da en la forma virtual, ¿qué dijo?**

Investigadora: No, como que al menos se le da en la vida. Ella dijo que al menos se le daba en algún caso y era en la ciencia ficción.

C: ¿y yo qué dije?

Investigadora: uy q mala

C: y si, por ahí estuve un poco floja, tendría que haber hablado un poco más. Este... Haber sacado el tema, decirle a ella que amplíe un poco más lo que quiso decir. **Yo lo que planteo siempre con los alumnos es si todos los adolescente tienen que tener si o si relaciones sexuales. Porque no respetar a aquel que por convicciones o deseos no puede tener relaciones. No quiere o no puede. No es menos varón que el resto. Ahí no lo dije, pero yo lo planteo en otros momentos, y he hablado con ellos. Cuando trabajo con los chicos los métodos de anticoncepción les planteo que uno de los métodos es no tener relaciones sexuales.** Porque para los chicos parecería que no es posible esa posibilidad. Y que es para ambos sexos y que además no te hace ni menos mujer ni menos varón. Pasa por lo que uno quiere, desea y siente. **Yo, igual creo que en ese momento interpreté lo de Julián que lo cargaban a Julián (alumno) porque creen que es homosexual. Pero la pareja no era de Julián con otro hombre, era con una chica. Pero capaz bueno, como yo veía por dónde venía la mano me fui por ese lado. Porque realmente no quiero hacer sufrir al otro, no quiero faltarle el respeto.** Es un tema delicado para hablar. Si estuviera naturalizado es otra cosa, no está naturalizado entonces cuesta bastante. **Perdí la oportunidad de eso que estábamos diciendo, de tomar algo que dicen los chicos para trabajar. Igual te voy a aclarar, uno no siempre está tan lúcido como para agarrar todo lo que dicen y trabajarlo y aprovechar. No tenés ganas, o estas aburrída o te pasa algo. Y bueno, no estás con todas las luces para las devoluciones.**

Investigadora: También tener en cuenta que un comentario por parte de una es como fuerte. Es pensar en eso, que por ahí es preferible quedarse callado y no hacer un retruque y tal vez más adelante tomar el tema. Yo sé que vos tenés esa

**6. Actitud frente a la observación**

**7. Aclaración de su accionar**

**7. Aclaración de su accionar**

**8. Reflexión metacognitiva**

perspectiva de género y lo que venimos hablando pero era como que me parecía de alguna manera traer este ejemplo para como ver que aunque tengamos en cuenta estas cosas, hay veces que se desliza algún comentario que no deberíamos. Es lo que plantea el currículo oculto.

C: Por ahí pesa en nosotros la idea de que si o si tenés que decir algo. El adolescente a esta edad está con todas las hormonas a full, no les es posible pensar en otra cosa.

Próximo encuentro:

Investigadora: Si podes, estaría bueno que leas el libro de aprender a ser mujer aprender a ser varón, presentación y capítulo 3. Trabajan estas cuestiones de la perspectiva de género y cómo leer la institución.

Recordar de la secundaria similar a lo que leímos.

Yo fui a una escuela de mujeres. En el profesorado también éramos todas mujeres. No tengo registro de algo de esto. Tampoco tenemos mucho diálogo en estas cuestiones. No nos salíamos demasiado de lo que era la materia. No hablábamos con las docentes de otras cosas. El preceptor nos tenía cagando y con algunos profes por ahí podías charlar de algo, pero muy poco. Cuando fuimos de viaje de egresadas también nos fuimos con unos profes, ni nada. Nada que ver con lo de ahora que hay mucho más dialogo entre los adultos y los alumnos.

**C04.18-04-11**

Taller	Implicancias	Categorías
<p>Charla sobre el lenguaje con la perspectiva de género.</p> <p><b>C: es muy cansador estar diciendo chicos y chicas, algunos y algunas, etc.</b></p> <p>Investigadora: si, es verdad, pero en las reuniones al menos, está bueno decir madres y padres. Pero hay palabras que quedan peor que hablar con el masculino.</p> <p>Investigadora: ¿Qué te pareció el libro? ¿Qué parte te gustó?</p> <p><b>C: Todo me gustó, pero me dio risa porque me sentí identificada con el “hola chicos, hola chicas”. Y es lo que voy a seguir haciendo</b></p> <p>Investigadora: eso está bueno, saber lo que una puede hacer. Hasta acá puedo, hasta acá no. Y saber que tenés herramientas para hacer y pensar otras cosas.</p> <p>C: si, y también lo que quería contarte que encontré diferentes de otros años. Todos los años en primer año cuando comienzo, antes de empezar con el programa trabajamos sobre el lenguaje de la ciencia y les hago dibujar a los científicos y científicas. Y este año por primera vez, así de una, dibujaron científicos y científicas. Y nos los dibujaron como siempre los dibujan en el laboratorio sino en otros ámbitos. No la mayoría pero si algunos. Uno lo dibujó en el espacio, que era un astronauta y otro chico lo dibujó en el Aula de Ciencias. No era un laboratorio, era un aula. Posiblemente se habrá copiado de otro lado. Pero estuvo interesante. Era la primera vez que dibujaban algo diferente.</p> <p><b>Y otra cosa que te quería comentar es que en algunas partes del libro se refiere a cosas que pasaron hace tiempo, yo ya no las veo. Por ejemplo libros te textos donde había dibujados varones haciendo determinadas cosas y las mujeres sólo haciendo otras. Ya no lo noto tanto.</b> Por ahí podes encontrar a una mujer médica, ingeniera, esas cosas me parece que ya no están tan fuerte. Por ahí si en las publicidades. Hay una que aparece una madre que es pediatra y muchos otros roles, y lo muestra a la madre y al chico nada más. Como que la mujer puede hacer todos esos roles pero nunca la ves afuera de la casa y relacionado con el chico. Lo dejan al padre afuera totalmente y ella es la que todo lo puede. Soy tu</p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p> <p><b>3. Reflexión in situ</b></p> <p><b>3. Reflexión in situ</b></p>

<p>enfermera, tu pediatra, tu mucama, tu todo.</p>		
<p>Investigadora: hay un montón de publicidades para analizar que son increíbles,  C: hay una del champú que la mamá esta planchando y el nene la ve y se queda embelesado, enamorado de la madre. Igual eso sucede porque son chicos, después cuando son más grandes ya no. Igual en la escuela sucedió que la madre de un profesor, sisi. Lo que pasó que el chico no podía usar la sala de informática para dar clases y entonces no podía poner en práctica lo que había planificado. Y entonces la madre fue al colegio a reclamar que su hijo había perdido la oportunidad de trabajar porque no le habían dado la sala de informática. Muy raro. La mujer también le llevaba la comida a la escuela. Daba cosa verlo en esa situación, pero bueno, evidentemente no había madurado. No pudo hacer el corte con la madre. Y eso las consecuencias que trae para su vida. No lo podíamos creer en el colegio.</p>		
<p>8:49  C: Después también pensé en estas cosas que siempre una se cuestiona. <b>Cuando una habla de las relaciones sexuales con los chicos. Esto de que el varón tiene más necesidad que las mujeres. Cuando las mujeres de mi edad hablamos de esto, está esa idea, por ejemplo una amiga decía, mi marido no puede aguantar, y entonces tiene que andar ahí con otras ¿Qué hay de cierto desde lo biológico en estos de las diferencias y las necesidades del varón y de la mujer? Es tan así o ambos tienen igualmente necesidad desde lo fisiológico.</b>  Investigadora: desde lo fisiológico yo creo que hay una diferencia. Creo que no es algo consciente, pero tal vez, al estar sus genitales más expuestos. No sé, no tengo la respuesta.  <b>C: tal vez influye que a la mujer psicológicamente le cuesta separar esto de tener sexo con el enamoramiento o el afecto. Como que necesita sentir algo más para tener sexo ¿No? Por ejemplo si una pareja discute mal, es difícil que una mujer acceda luego a tener relaciones, pero el hombre piensa que las cosas se resuelven en la cama, que no es cierto.</b> Al menos lo que yo conozco no</p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p> <p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p>

es así. Pero se piensa que los hombres las pueden cagar a golpes y después tener sexo.

Investigadora: ahí influye mucho la parte psicológica. Cómo maneja cada uno las situaciones. Y los juegos de poder.

A partir de un comentario de C sobre una amiga suya que sufre violencia de género en el hogar, comenzamos a hablar sobre el tema. C me comentaba las cosas que le hacía el marido.

**C: qué cosa, que aunque la mujer haya ganado tantos espacios se sigan sosteniendo estas relaciones de poder.**

Investigadora: Yo creo que las cosas que la mujer ha ganado fuera de la casa, no las ha ganado dentro de la casa. O sea, antes estaba definido el hombre para lo público y la mujer hacia la casa hacia lo privado, eran dos ámbitos, Le mujeres de repente comienzan a salir a trabajar fuera de la casa, pero no deja hacer todo lo que es adentro de la casa.

C: si, la mujer sigue llevando los hijos al colegio, al médicos, etc.

Investigadora: trabaja afuera y también adentro. Cuida de la familia. Es algo también que hablábamos la otra vez que para el hombre tampoco es fácil. El antes siempre tuvo el ámbito público y ahora la mujer comenzó a ganar terreno ahí y también sigue en la casa. Entonces el hombre piensa, y a mí que me queda? Tipo, está bien, te cedo el público, pero dame un pedacito del privado.

C: hay algunos casos de hombres por ahí más jóvenes que tienen alguna mas parte en lo privado. De a poco. Me da cosa cuando veo llevar a los papás varones a los hijos hijas a la escuela. Esta bueno, pero son pocos.

Investigadora: tampoco se puede esperar que todo cambie de un momento para otro. Los cambios son complicados, son duros. Esta es una etapa de transición, en la cual las cosas se están acomodando.

C: volviendo con lo de las propagandas. Hay dos extremos, la mujer que hace de todo pero fundamentalmente adentro y la bomba sexy en el otro extremo. No hay un término intermedio.

Hay otra de Pablo Echarri de los pañales, que él le cambia los pañales y está mirando el partido. Aunque dice que es especialmente para papás porque aguantan

### 3. Reflexión in situ

mucho. Lo cambia para que cuando mami llegue no se enoje. Algo así.  
 Investigadora: a mí me pasa que aunque haya publicidades en este sentido siempre le miro el lado que le falta. Tipo el hombre mirando el partido, pañales para papás tontos. Aunque rescato las cosas buenas, siempre miro eso.

23min.  
 C: pero bueno, no pude terminar de leer el capítulo.  
 Investigadora: Bueno, no importa. Pero de lo que leíste, qué ideas te disparó o de qué cosas te acordaste.  
 C: Por ejemplo estaba pensando en la escuela. Es muy ambicioso pensar en eso, pero mira si una desde el proyecto institucional propone que las clases de educación física sean mixtas. Nos matan! Jaja.  
 Investigadora: ¿por qué?  
**C: porque es una cosa rara. Tanto hablar de la ley de sexualidad, de tantos contenidos y las clases, ¡de física siguen siendo separadas! Capaz que puede haber espacios en los cuales a los chicos les guste jugar al fútbol y a las mujeres otras cosas, pero también hacer algo juntos.**  
 Investigadora: yo también pienso, qué pasa si a un varón no le gusta jugar al fútbol. Si en la clase solo hacen eso, ¿qué hace este chico? ¿Desaprueba la materia porque no juega?  
 C: Cuando yo tenía las clases de física teníamos, ponele, una parte de gimnasia y otra de voley o pelota al cesto. Yo para pelota al cesto era más o menos buena, pero para el voley era desastre. Y era lo mismo porque me quedaba afuera, nadie me elegía para jugar, capaz tenía menos nota por eso.  
 Investigadora: si, claro. Por eso me parece que está bueno que las mujeres hagan ponele un poco de destreza física, ejercicios de fuerza. Y algún otro juego.  
 C: si, puede ser que a alguno no le guste, tiene que ser variado lo que hacen.  
 Investigadora: por ahí no que todas las clases sean juntos, pero sí que se yo, una vez al mes, se reúnan y hagan cosas juntos.  
**C: si, pero me van a matar los profesores de física. Tendría que venir desde arriba para que sea un cambio. Porque tanto hablar, tanto hablar y en la**

3. Reflexión in situ

3. Reflexión in situ

**práctica no se resuelve.**

Investigadora: Este es UN tema. Hay un montón de estudios que halaban de la perspectiva de género en educación física. Es super sexista. Varón con varón y mujer con mujer. También implicada la formación docente de esto.

C: si, también están metidos los temas del abuso. Y esas cosas.

Investigadora: si puede ser. Porque está muy expuesto el cuerpo. Creo es más o menos parecido a maestros jardineros. Que no los quieren muchos.

**C: con respecto a eso, al congreso que fuimos había una persona que parecía mestra de jardín por cómo estaba vestida y tenía facciones bien marcadas de hombre. Parecía un travesti y a mí me dio cosa. Era chocante verla o verlo, no sé cómo llamarlo. Y me preguntaba cómo lo verán los nenes o las nenas ¿Lo verán como mujer o como varón? Era un tipo alto, en la cara te dabas cuenta, en las facciones, en la voz ¿Lo tomaran con naturalidad?**

Investigadora: yo creo que ellos lo toman con más naturalidad. Me parece que nosotros tenemos más prejuicios que ellos. Creo que a ellos no les llaman la atención lo "raro" ¿Qué es lo raro?

**C: si, igual, me parece que acá es diferente. Lo raro es que sea una maestra con cara de maestro. No sé. Igual para que esto sea natural se necesita un proceso, largo proceso. Los chicos lo van a tomar con más naturalidad que uno que ya tiene años y años de estas cosas-. Otra cultura, otra postura.**

Investigadora: si, claro el problema lo tienen los adultos.

**C: esto seriamente tiene que comenzar en los institutos de formación docente. Si una está preparada para algunas cosas, una pone la mejor voluntad, la apertura mental que pueda. Pero hay cosas que son difíciles de llevar adelante. Yo no te puedo decir, hay me resbala, está todo bien porque no es cierto.**

Investigadora: si, lo interesante de esto es que vos sepas dónde está tu límite y que sepas qué cosas podés manejar y qué cosas no. Lo bueno que detrás hay una reflexión. Hay gente que nunca la tiene.

**Vos sabés con qué cosas podés trabajar y con qué cosas no. Para estas cosas necesitaré más tiempo o tal vez no pueda manejarlo nunca.**

8. Reflexión metacognitiva

8. Reflexión metacognitiva

<p><b>C: si todos pensarán así sería bárbaro porque así cada uno desde su propia asignatura podrían hacer algo.</b></p> <p>Charla sobre un trabajo que tiene que hacer C para la escuela que incluye la educación para la salud.</p> <p>Entre otras cosas sobre la educación en general.</p>		<p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p>
<p>1 hora</p> <p>Hablamos sobre dónde encontrar material para trabajar educación sexual integral. Le dí algunos sitios con planificaciones o videos.</p> <p>C: La directora me dio una lista de ejes con diversos temas en función de la Ley de Educación Sexual Integral para que vea y trabaje en los diferentes cursos. Yo marqué aquellos ejes con temas que se pueden dar en los distintos cursos. Por ejemplo en 4° año marqué relaciones sexuales, métodos anticonceptivos, todo lo que es relacionado con eso. Pero en segundo año no hay ninguno de estos temas que entren. Puede ser reproducción de los seres vivos, es un tema a adónde se podría trabajar algo. <b>Pero también puede incluir en todo la perspectiva de género.</b></p> <p><b>Yo pienso y pienso con estos temas y se complica. En realidad los temas de salud se pueden meter en cualquier lado, no necesariamente tiene que haber un tema específico. Por ejemplo en virus puedo hablar del SIDA. Tengo una miga que le interesa mucho la historia y ella vió cómo fue el rol de la mujer a lo largo de la historia. Y por ejemplo me contaba de Darwin que era terrible, era para matarlo ¡¡¡Mi ídolo, se me cayó!!!</b></p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p>
<p>C: es complicado, pero ponele que una quiera dar los contenidos que se tienen que dar en cada año en Educación Sexual ¿Cuáles son los contenidos?</p> <p>Investigadora: eso hay que fijarse en los Lineamientos curriculares nacionales. Pero son estos los lineamientos, no hay un contenido específico, es una perspectiva. No es necesario que hagas un apartado especial. Por ejemplo cuando trabajas cuestiones de células, mostrar investigaciones también de científicas. Pensar en cómo trabajar que estas cuestiones no son cosas acabadas sino que tienen un</p>		



recorrido histórico. Cuáles son los nombres que aparecen en los trabajos a lo largo de la historia, que siempre son hombres.

**C: Ah, claro. Como cuando una trabaja ADN que siempre se habla de Watson y Crik y la pobre Rosalin Franklin.**

Investigadora: bueno, ¡eso es genial para trabajar! Esta buenísimo. Cuando se trabajan estas cosas se puede mostrar esto. Esto es una forma de trabajar con la perspectiva de género. Y por ahí después lo podés trasladar a qué pasa actualmente a través de ciertas preguntas. No es necesario armar una gran clase o algo así. Con pequeñas cosas una va haciendo la diferencia. Es como para alertar a los alumnos de estas cosas.

**C: claro, por ejemplo mujeres que hayan ganado el Premio Nobel o algún reconocimiento. No sé si Mary Curie.**

Investigadora: con esto ya tenés una pequeña actividad que se puede trabajar en cualquier año y cualquier tema que trabajes.

**C: si, también hablar de Margulis. Claro, con pequeñas cosas.**

Investigadora: si, estar atenta a estas cosas. Como decir ah, mira esto puede servir para tal cosa, tal otra.

C: si, igual en la escuela es complicado estar atenta. Una está más atenta a captar el interés de los alumnos y esas cosas.

En 4° es mucho más fácil porque se ve reproducción y genética. Pubertad, hablamos de sexualidad, de relaciones sexuales. Ahí hay más cosas para trabajar. No me meto con género, son contenidos más biológicos. Son estos ejes.

Investigadora: también está la regulación hormonal, los diversos órganos.

**C: Ah, claro, ok. Acá también cuando se trabajan las relaciones sexuales se puede trabajar la violencia de género.**

Investigadora: ¿te acordás de la actividad que trabajamos con mi planificación? Ahí se trabajan cuestiones de fisiología con una perspectiva de género, pensando qué le pasa a cada uno.

**C: si, a mi me pasa que con algunos cursos los puedo trabajar y con otros no. Depende la confianza que tengas. Hay veces que una toca estas cosas y los alumnos te quedan mirando o callados y no sabés qué les pasa por la cabeza.**

**1. Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones**

**2. Buena predisposición frente a las sugerencias.**

**3. Reflexión in situ**

**2. Buena predisposición frente a las sugerencias.**

**1. Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones**

**7. Aclaración de su accionar**

**Entonces con algunos cursos se puede trabajar y con otros no. La cuestión del género es muy complicada. Todo depende del grupo.** Con evolución humana trabajo como Lucy la madre de la humanidad y el ADN de la mitocondria. Otro de los problemas también es que si una se pone a divagar y trabajar las cuestiones que más le gusta, deja de lado un montón de otros temas del programa. Es una pena que se vayan de la secundaria sin haber visto genética, por ejemplo.

Investigadora: si, más allá de que sigan o no la universidad. Tiene que ver con la información que tienen para poder entender un montón de cosas de la tele, o cuando leen algo, etc.

**C: si, claro. Son cosas que le sirven para la vida cotidiana. Si no sabés o no conocés determinadas cosas te terminan discriminando. Estaba pensando también que cuando trabajo con el sistema nervioso, diferencias fisiológicas del cerebro entre hombres y mujeres también puedo incluir la perspectiva de género. Ahí tendría que buscar algo. Desde lo anatómico y fisiológico hay diferencias, ¿no?**

Investigadora: si, no sé bien cuáles son las diferencias. Pero por ejemplo el cerebro del hombre es más grande que el de la mujer, pero si lo comparás con su propio físico la relación es la misma. El cráneo es más grande pero el físico también lo es. Es lo que hablamos siempre, el hombre es más grande que la mujer, tiene más fuerza física que las mujeres pero si lo comparamos en relación al físico de cada uno es la misma fuerza. Depende cómo haces la comparación para decir que es más grande o no,

**C: Si, y aunque sea más grande no quiera decir que es más inteligente. Porque eso está dado por la cantidad de conexiones que haya entre las neuronas.**

Investigadora: evolutivamente, cuando se tiene un cerebro más grande se dice que tiene mayor inteligencia

C: si, pero los neardentales, tenían un cerebro más grande que nosotros pero no lo les fue muy bien.

Investigadora: si, puede ser. Se dice que la mayor adaptación y ventaja del *Homo sapiens* fue el habla, el lenguaje. Que lo tenían desarrollado.

C: hay cosas re interesantes para trabajar. Pero no hay tiempo para hacer todo. El

**1. Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones**

**3. Reflexión in situ**

curriculum es largo.

### C05.23-09-11

Taller	Implicancias	Categorías
<p>C: no cualquier pueda dar Educación sexual. Está bien que está la Ley pero no todos quieren. Hay gente que tiene muchas dudas y otros que directamente lo quieren hacer.</p> <p>Investigadora: en ese sentido, se están repartiendo en algunos colegios una valija que viene del Ministerio de Salud que tiene un montón de cosas, nada didáctico, obvio. Y por ejemplo viene un pene de madera para que el docente le enseñe a sus alumnos a ponerse un preservativo. Entonces esto a mi me genera la pregunta de si el docente tiene que realmente enseñar estas cosas. Si no todos los docentes están preparados para dar educación sexual sea por la razón que sea, menos van a estar preparados para enseñar a poner un preservativo.</p> <p>C: yo creo que las docentes de biología están preparadas para esto</p> <p>Investigadora: ¿en el profesorado le enseñan esto?</p> <p>C: No, no te lo enseñan. Pero es cuestión tuya. Todas mis colegas que dan Educación para la Salud lo dan. Por ahí no ellas pero sí le piden si alguien quiere pasar y hacerlo. Pero casi todas mis compañeras lo hacen. Después en 4° año sigo trabajando la historia de Juan y Laura y salen cosas super interesantes. Hay un alumno que es muy gracioso para escribir y yo lloraba de risa. Les dije que lo traten de escribir lo más detallado posible. Y cuando se corta la relación, viste que los varones se animan más a hablar de estas situaciones y a las chicas les cuesta mucho más. Pero bueno, yo lo sigo trabajando. Un grupo de coreanas que quedó con boca abierta. Contaba que al final la chica quedaba embarazada, (todas) como de película viste. Queda embarazada y se casa, no lo veían como algo trágico sino como algo mágico.</p>		

Y hay de todo, algunos lo describen al varón como con mucha ansiedad y otro como super relajado. Está bien porque es cómo lo ve cada uno ¡Ven mucha tele!

Investigadora: ¿y con el tema del uso del preservativo?

C: relataban que lo llevaba él y una sola chica que lo llevaba él y que ella también tomaba pastillas. Y otra contaba que se ponían dos preservativos y que por eso quedaba embarazada. Pero son super tímidos para hablar, lo ponen por escrito pero para hablar es terrible.

Te cuenta la actividad que tenemos que hacer.

Charla sobre un trabajo que tenía que hacer Cristina para un curso.

**35minut.**

Investigadora: ¿Querés que comencemos con los textos de Morgade? Era la presentación y el Capítulo 3. La idea es analizar todas las formas que hay en el aula en al cual se pueden analizar las diferencias de género. En los textos que les damos para leer, en el discurso, etc. ¿Querés comentar algo del texto referido a esto?

**C: es importante cómo la familia va orientando sin darse cuenta el género de su hijo/hija. Desde el juguete que le dan, a qué juegos le dejan jugar. Y esto hace que una se analice a una misma, la crianza y demás. A mí me hubiera resultado muy difícil que uno de mis hijos sea gay, porque no es fácil de aceptar y más hace tiempo. También me puse a pensar con qué cosas había aprendido yo y mis hijos, los juegos de mis hijos. Después ya en le escuela primaria, por ejemplo, los varones tienen que jugar al futbol, y me preguntaba, qué pasa si a alguien no les gusta. A mis hijos por suerte les gustaba entonces zafaron. Pero otros capaz que no. Y también me hubiese encantado tener una hija, para ponerle moños y vestirla con vestidos y demás. Pero no me tocó.**

**También por el otro lado me cuesta entender, por ejemplo, con las identidades de género. Como puede ser que desde tan chiquitito tenga o sepa a qué orientación de género quiere pertenecer o se siente más cómodo ¿Cómo le atrae esto o lo otro?**

8. Reflexión metacognitiva

8. Reflexión metacognitiva

Investigadora: en el video que vos mencionás el nene se había puesto el vestido de la hermana y por más que le atraigan los juegos femeninos o vestirse como la hermana, tampoco sólo eso alcanza para definir algo. Creo que esto se podría ver como algo relacionado a lo que charlábamos antes. Que dos mujeres se den un beso, no quiere decir que sean lesbianas, el lesbianismo no es sólo darse un beso entre dos mujeres. Y acá creo que pasa algo parecido, el hecho que un nene de 4 años le guste ponerse un vestido de la hermana, no sé si ya lo calificaría como que es transexual. Puede ser que sólo le guste jugar a eso. Creo que esto radica en ampliar un poco qué cosas definen ciertas cosas.

**C: ¿por qué esta criatura si y esta criatura no? ¿Tiene algo que ver con el contexto?**

Investigadora: en ese video, por ejemplo, el nene tenía una hermana mayor y con su amiga jugaban a eso en la casa de él y en la casa había permiso. La mamá le compraba los colorcitos de las uñas, toda una situación que acompañaba a que e juegue a eso. El se identifica con lo femenino, pero eso no le define sexualmente. Una cosa es que te guste vestirse o ser como el otro género y otra cosa es que el objeto sexual que elijas sea ese.

**C: ah, ok. Eso podría ser que hay distintas masculinidades y distintas femineidades. Puede haber un varón que sea afeminado o un varón metrosexual muy masculino y con las mujeres lo mismo. Claro, todas las posibilidades. Igualmente hace tiempo yo le pregunté a mi terapeuta y ella me dijo que ya desde chiquitos comienzan a sentirse más cerca de un lado que de otro y que no lo pueden cambiar. Es algo que no lo podés cambiar con el entorno, con la crianza.**

Investigadora: a mí me da un poco de cosa afirmar que desde niños/as alguien ya puede saber si es homosexual o no, creo que lo que si se podría decir es que en esa edad alguien puede adherir o sentirse más cómodo con una identidad de género que con otra, es decir, me siento más cómodo cumpliendo los roles femeninos que los masculinos. Pero yo no me animaría de hablar de homosexualidad.

**8. Reflexión metacognitiva**

**8. Reflexión metacognitiva o Reflexión in situ**

<p>C: ok, pero eso de atracción a un sexo en particular eso es como medio instrínseco.</p> <p>Investigadora: y sí, creo que sí. Pero pensemos esto, cómo una persona se puede asumir homosexual si aún no sabe cuál es su objeto de deseo, y supongo que a los 2 ó 3 años eso no lo sabés. Tal vez un poco más adelante. Y volvemos con esa idea, ¿la homosexualidad se define por si a un varón le gusta ponerse un vestido?</p> <p>C: no no. ¿Y en el caso de la hermafrodita?</p> <p>Investigadora: en los hermafroditas, actualmente cuando nacen se les dice a los padres cómo lo quieren criar, bajo qué género. Igualmente ellos lo pueden criar bajo un género y llega un momento que el niño o niña va a darse cuenta solo con qué cosas se siente más cómodo o cómoda.</p> <p>C: antes de que llegue la pubertad.</p> <p>Investigadora: vos lo podés criar como quieras y después ellos van a definir su identidad de género y puede coincidir o no con la crianza que ha tenido.</p> <p><b>C: esas cosas son las que estuve pensando al leer el capítulo de Morgade.</b></p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p>
<p><b>52minut.</b></p> <p>Investigadora: ok. ¿Y desde la institución escolar? ¿Desde los directivos, o docentes o textos?</p> <p>C: desde los textos actualmente yo no noto tanta diferencia. Lo que si hay resistencia de docentes varones o mujeres para determinadas cosas y los directivos tratan de mantener la cabeza abierta, al menos los más jóvenes. En una escuela había una directora un poco más grande y cuando yo quise llevar preservativos me los sacó.</p> <p>Investigadora: ¿y en los docentes de la escuela escuchás que hagan algún comentario?</p> <p>C: si, más en mujeres escuché, en los varones no tanto. Igual, tampoco demasiado, Tal vez burlándose de alguno que es un poco afeminado o de alguna chica un poco varonera.</p> <p>Investigadora: ¿y a vos te parece que vos hacés alguna diferencia o comentario?</p>		

<p>C: nono, no creo.</p> <p>Investigadora: si, vos tenés una vigilancia de vocabulario y demás bastante poderosa.</p> <p><b>C: a mí me quedó muy grabada esa frase que no hay que dar por sentado que todos los alumnos son heterosexuales. Y trato de ser equitativa, no reto más a alguien porque es varón o mujer. Lo que si yo me doy cuenta que a mí me cae peor cuando una chica dice una palabrota feo que un varón. Los reto a los dos, pero me desagrada más que lo diga una mujer porque para mí es muy poco femenina una chica más hablada. En un varón también pero no tanto.</b></p> <p>Investigadora: es como que internamente queda esta idea. Aunque una tenga en claro la igualdad, esas cosas salen.</p>		<p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p>
<p><b>C: a mí me gusta la diferencia de género, una mujer femenina, delicada dulce y demás. Lo que no significa que todas las mujeres tengan que ser así. Pero si yo tuviera una hija, me hubiera gustado que sea femenina. No me gustan las mujeres que no cuidan su aspecto, que no se higienizan y demás. Me gusta darme cuenta quién es un varón y quién es una mujer. Yo lo veo a Pablo con la novia, y son bien diferentes, se nota quién es quién. Lo que siento a veces con esto de la identidad de género, yo no quiero promover que seamos todos iguales estéticamente, si con las igualdades de derechos, pero mantener las individualidades de ser masculino y femenina. Si bien hay diferentes maneras de serlo no me gusta que sean todas iguales.</b></p> <p>Investigadora: Yo adhiero a la idea de que cada uno sea como quiera. Y creo que la cuestión radica en que por el hecho de que seas mujer no tenés que ser femenina, podés ser como quieras, respetando la individualidad de cada una.</p> <p><b>C: entiendo. Pero a mí me gusta otra cosa. Yo me identifico con el modelo de femenino, no como barbie, pero si arreglada.</b></p> <p>Investigadora: una tiene la necesidad de encasillar. Cuando una ve a alguien trata de ponerlo dentro de las categorías que tenés, creo que lo que tendríamos que hacer es ampliar esas categorías, que hay muchas formas de ser femenina, una femenina hetero, una femenina homo, etc.</p>		<p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p> <p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p>





## Anexo 5

En este anexo se presentan las actividades de los encuentros-taller del docente R.

### R1.23-02-11

Entrevista	Implicancias	Análisis
<p>1. Charla sobre los cambios de planificación curriculares de Historia para el año 2011 y sobre la Educación Sexual Integral. Explicación de la metodología de la tesis. (9:23mint)</p> <p>R: Hay un diseño curricular que marca ejes para todas las materias y en particular para Historia, a trabajar. Como esta escuela tiene un diseño de 5 años de Historia, tiene ejes específicos. Y en tercer año se estanca más en un período, en el período de la revolución industrial, pero no llega al año 30. Los años posteriores se ven en quinto año. Y como cambió este año la currícula, creo que este año va a ser algo más mixto porque si no se repite lo que se vió el año pasado y los alumnos van a quedar medio empantanados. Yo quiero terminar de definir en las reuniones de áreas para que me digan bien qué tendría que hacer. Cuán flexible es el programa. <b>Y llegar un poco más adentrado en los años para pensar, en realidad ahora lo pienso, cuál es el rol de la mujer en la modernidad. Interpelando más a los pibes. Qué pasa con la inmigración, el peronismo, el tango. Que se yo, pensándolo rápidamente. Trabajar por qué viajaban primero los hombres y después las mujeres. Que se yo.</b></p> <p>Yo: si, pensar un poco cómo era la composición de la familia, qué roles tenía cada integrante de la misma. Y cómo vivían en esa época las familias, que tanto abuelos como nietos vivían en la misma casa. Después que los hombres eran la fuerza de trabajo, por eso lo que vos decías que era él el que viajaba primero.</p>		<p><b>1. Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones</b></p> <p><b>3. Reflexión in situ</b></p>

**R: Si, y en Argentina, que justo se estaba formando el Estado-Nación, cómo se pensaba esa conformación, que se tenía en cuenta principalmente a los hombres. Y también obvio en la línea internacional y cómo repercutía eso acá, más que nada en la economía y qué rol cumplía la familia en ese desarrollo económico de los países.**

Yo: de esas cosas hay bastante material escrito en la temática. Además en el 2008, se realizaron los Lineamientos Curriculares Nacionales de Educación Sexual Integral para nivel Inicial, Primaria y Secundaria. Y cada cuadernillo, al menos el de Secundaria, está dividido en áreas y hay objetivos o temas a trabajar en cada una. Así que de ahí podemos ver algunas cosas que capaz te sirvan.

R: dale genial, buenísimo. Igual primero quiero ver y definir con el área a dónde van a hacer el corte así después puedo ver. Para mí se va a retrasar bastante.

Yo: igualmente no te preocupes, porque lo de la planificación no es necesario para mi tesis o trabajo, es más un insumo para que te quede a vos cómo pensar líneas generales de trabajo durante el año con esta perspectiva de género o de Educación Sexual Integral.

R: ¿entonces te parece bien este horario para encontrarnos?

Yo: si, por supuesto.

**R: genial. ¿Y me vas a hacer algún tipo de devolución de todo lo que trabajamos?**

Yo: si, la devolución comienza ahora. Pensé en comenzar con esto, con hacerte una devolución de las observaciones que realicé en tus clases, porque me parece que es lo que corresponde. Tengo acá todo pasado a computadora y también analizado desde mi perspectiva.

Esto para mí es todo nuevo y no sabía mucho cómo hacerlo, yo estoy aprendiendo esto a la par de ustedes, y es un aprendizaje recíproco. Porque ustedes tienen el saber del aula y yo tengo otro saber, entonces lo interesante es poner en juego esas dos cosas.

En un principio piensa o tiene la intención de incorporar la perspectiva de género pero en general lo termina pensando en el sentido de política y economía.

**4. Sesgo de la formación (cambio a la perspectiva económico y político).**

**5. Ansiedad por la devolución**

2. Devolución de lo observado durante los años 2009 y 2010 y explicación de la forma de trabajo.

**Yo: te cuento cómo es el proceso que yo hago para analizar. Pero te pido por favor que vos no lo tomes como una evaluación de ninguna manera.**

**R: ¿cómo que no?**

**Yo: es que en realidad yo voy observando lo que va saliendo en las clases, no es que estoy evaluando si hacés algo bien o mal.**

**R: ok, bueno. Hacemos de cuenta que no me evalúas.**

Yo: Lo que primero que hago es tomar apuntes o situaciones que observo en las clases. Es decir, esto es lo crudo. Hay cosas que pueden ser analizadas desde el trabajo que hago y otras que no. Después lo paso a un formato de 3 columnas en el cual, la primera columna es el crudo de las hojas, en la segunda son cosas que a mi me parecen, percepciones más, como diciendo creo que hacía referencia a tal cosa o tal otra. Que es lo más subjetivo. Y después está la tercera columna, que luego de leer y analizar la primera columna y segunda lo que voy sacando son categorías de lo que voy observando, es decir, a qué se hace referencia en ese momento de la clase. Es decir, yo observo cuestiones del CO que tengan que ver con la sexualidad y el género. De las observaciones de estos dos años lo que más emerge son cuestiones ligadas al género desde el discurso o también relacionadas con el contenido. **En general se ve que vos tenés una idea, una intención muy clara de incluir cuestiones de género en tu discurso ya que, por ejemplo, hacés la diferencia de decir “alumnos y alumnas”, de “compañeros y compañeras”, lo cual es buenísimo y súper valorable. Y además usás términos que pueden ser neutros como personas que no tienen género y ahí quedan todos incluidos en el discurso. Y es más sencillo que estar discriminando y nombrando género por género. Es un trabajo, pero es algo que se puede incorporar.**

**R: claro, usando términos más colectivos. Es más sencillo.**

Yo: exacto. Entonces ahí se ve que tenés una clara intención, que tal vez no esté presente en todo momento pero se observa bastante. Por otro lado, el trato que tenés con

**5. Ansiedad por la devolución**

**2. Buena predisposición de las sugerencias**

los alumnos es muy fluido, charlas con ellos, se ve que una buena relación y eso también ayuda a que los alumnos se animen y puedan decir cosas, comentarios, chistes que puedan tener que ver con el género o la sexualidad, o no, pero, lo que es por ahí interesante y se podría trabajar es que frente a algunos comentarios de los alumnos, el docente pudiera hacer una reflexión utilizando ese comentario y ahondar un poco más en qué es lo que están pensando. Que por ahí se va un poco de lo que sería la clase, pero se podría estar alerta de estas cosas de alguna manera y tratar de reflexionar sobre el pensamiento de los alumnos. O sea, preguntarle, a qué es lo que te estás refiriendo, cómo estás pensando tal cosa, etc. Pero lo importante es que estas cosas se pueden llegar a dar gracias al trato que vos tenés con los alumnos. Porque por ahí hay otros docentes que no tienen este trato tan fluido con los chicos y chicas, y entonces estos no se animan a realizar comentarios o cualquier cosa que sea por fuera de la materia, entonces no queda lugar para esta reflexión. Por lo tanto lo que vos tenés con los alumnos y alumnas es algo para darle valor y trabajar.

**R: si, está bueno eso. Aunque sea para una pequeña reflexión.**

**Yo: claro, aunque sea una pequeña reflexión en el momento. No es necesario que se desvíe la clase para ese lado. Solo hacer un comentario y seguir. Como haciéndoles ver que están haciendo tal vez algún comentario discriminatorio.**

**R: vos estás diciendo, que se podría tomar el comentario de parte de ellos para hacer una pequeña reflexión como para dejar picando la idea. Eso está bueno.**

Yo: con algunas pequeñas preguntas: ¿por qué opinan eso?, si lo podrían pensar de otra manera, etc.

Por otro lado, lo referido a los contenidos de las clases y la planificación se ve y se nota que estás bastante comprometido con la temática de alguna manera por las reflexiones que hacés. Por ejemplo cuando realizaste una actividad sobre el tango y las letras del tango lo que significaban, que eran una forma de protesta, y también diferentes cantantes y pusiste un tango de Tita Merello y mencionaste que las mujeres aunque no votaban podían cantar tango. Esto es súper valioso, mencionar eso, aunque, tal vez porque era fin de hora, ya se estaban yendo, me dio la sensación que daba para reflexionar sobre bastante más.

**2. Buena predisposición de las sugerencias**

R: si, igual justo esa actividad no salió como yo quería.

Yo: Ah, ok. Porque daba la sensación que quedó como un comentario sin mucho para reflexionar sobre eso. Es como que quedó perdido y creo que los alumnos no llegaron a comprender o ver que eso era algo llamativo o que podía ser un problema interesante para reflexionar. Es decir, si uno no le plantea al alumno un problema, si no le genera al alumno el problema de resolver algo, muchas cosas le pasan por al lado. Pero bueno, yo creo que fue más que nada porque ya se estaba terminando la hora y no había mucho tiempo para seguir.

R: si, esa actividad la cambié. Porque no prendía y no prendía. Por ejemplo el año pasado traje mi equipo y también traje impresas las canciones entonces podían ir siguiendo la letra y leerlas y pensar que también es poesía. Y que por ahí no era necesaria la música, que ya la letra decía mucho y la sensación era otra. Y así les gustó más, se reían. Creo que hubo más aprehensión por parte de los pibes, que la vez pasada que fue más engorrosa. **Ahora lo que estoy pensando es que ellos también traigan canciones. Y con esto que vos me estás diciendo, también se podría trabajar no sólo la época sino también cuáles son los estereotipos que se dejan ver en las letras y discutirlos entre todos.**

Yo: Si, en las actividades en general, siempre de alguna manera se puede hacer una pequeña reflexión extra más allá del tema que se está trabajando.

R: **Desde esa perspectiva no lo había pensado nunca. No había pensado hacerles trabajar a los pibes desde una perspectiva de género. Estoy pensando rápido, no.** Creo que en los niveles de vulnerabilidad que tiene los pibes en general y hay veces que también en particular. No en esta escuela, sino en algunos cursos que me han tocado a mí en particular, por ejemplo el año pasado, los niveles de discriminación en general eran terribles, para con todos. **Entonces como que me parece que en esos casos trabajar la perspectiva de género era una más de todas las vulneraciones que tienen. Porque la violencia era mucho más grande, era tan generalizada.** Pero tratando de relacionar y pensando, tiene que ver con la cuestión del respeto, de no faltar el respeto a nadie, ni al docente ni a los compañeros y compañeras. Por eso también está muy bueno trabajar con las identidades, los movimientos dentro del país y con la gente que venía

Plantea que los alumnos tienen otras tantas problemáticas de discriminación y violencia que le parecería que específicamente la perspectiva de género o la

**1. Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones**

**3. Reflexión in situ**

**4. Sesgo de la formación (cambio a la perspectiva económico y político)**

desde afuera también.

**28minut.**

Yo: sí, yo recuerdo una clase, que no sé si era este año o el año pasado, que vos estabas hablando de las identidades y que los mismos alumnos empezaron a acusarse y diferenciarse de los bolivianos o los peruanos. Y creo que en la clase había personas de esas nacionalidades.

R: claro, sí, por eso, es más violento.

Yo: alguien decía, “Yo sé que tal no es mala persona y es peruano, pero los peruanos en general son...” Y que se yo, que roban, que venden drogas, etc. Siempre resaltando lo malo de las otras nacionalidades en vez de mirar las cosas buenas.

R: por eso yo intento recuperara cuando hay compañeros bolivianos o peruanos sus costumbres.

A fin de año,..., en general siempre trato de tocar algo de Latinoamérica por eso. El año pasado tenía una alumna que era súper inteligente y muy participativa desde lo escrito, nada en lo oral. Tal vez por el timbre de voz o el acento, entonces yo trato de hacer actividades en donde ellos tengan más participación.

Yo: sí, es súper importante trabajar esas cosas. Más que nada por la integración en el aula también.

Siguiendo con la devolución, a lo largo de los dos años, hay algunos comentarios de los alumnos en forma despectiva hacia las mujeres o sea que ahí hay mucho trabajar. Porque es algo que sale en todo momento. Y ahí está bueno para trabajar, porque también un docente no solo enseña a través del currículo oculto sino también a través de aquellas cosas que no dice que es lo que se llama al currículo omitido.

**33minut.**

En general esos son los 3 grandes ejes por los que ronda el análisis. O sea, qué vocabulario usas adentro del aula, qué cosas se pueden tomar para trabajar de los comentarios de los alumnos y lo relacionado con la planificación. Si querés podés ver todos los documentos, yo te los doy. Por ejemplo con Cristina lo leímos juntas y yo de leerlo tantas veces me acuerdo muy bien de las situaciones del aula que están escritas,

violencia de género es algo mínimo en función de otras problemáticas.

Para R hay cosas primero para trabajar antes de la ed. Sexual, por ejemplo la discriminación de las personas extranjeras. Aunque menciona que lo que tienen en común es no faltar el respeto a los demás.

es decir de lo que pasaba en el aula, entonces puedo relatar lo que está escrito.

**R: ah, bueno, entonces dale. Yo pensé que había cosas escritas que vos no querías que viéramos o algo así.**

Yo: no, en realidad la idea es escribir las cosas para que ustedes las puedan leer y luego las podamos trabajar juntos. El trabajo es con ustedes, el trabajo no es mío solo. Yo lo armo pero ustedes son los que hacen todo y más trabajan. Ustedes forman parte de mi vida!

Por ejemplo en esta parte destaco que vos decís compañeros y compañeras y en este lado dice tanto R como C mencionan ambos géneros al saludar y luego cuando están hablando durante la clase no hacen esta distinción. Y que es algo normal porque después una se olvida y comienza a decir “todos los alumnos”

**R: claro, pero eso con la práctica y usando como mencionaste los sustantivos colectivos se puede revertir.**

Yo: claro, en vez de decir “el docente” decir el plantel docente, etc.

R: yo alumnos y alumnas no lo uso porque para mí deviene de llamar de una manera peyorativa a los estudiantes. **Yo vengo más que nada de una educación popular, de una formación política. Yo tengo mi formación en ciencias políticas y desde ahí creo que es una herramienta necesaria para generar ciertos cambios en la sociedad, que tiene distintos planos. Uno es el respeto con nuestros pares, con toda la clase trabajadora.** Es decir, porque voy a atacar a alguien adentro de la clase, a un compañero de trabajo, el barrendero de la esquina. **Tiene que ver con una perspectiva de la formación docente. Yo no vengo de la formación docente, vengo de la formación popular.** Entonces si no llego a incluir a mis compañeras en un espacio de formación me acribillan. Pero es un ejercicio y uno aprende y está formado así. El espacio de formación tiene que ver mucho más con la perspectiva de la educación popular en la cual no se habla de alumnos y alumnas, es mucho más integrador. De estudiantes, educadores, educadoras. Por que se tienen en cuenta una relación de igualdad simétrica y no es jerárquica. En cambio la relación alumno-docente es jerárquica porque uno tiene el saber y el otro no. Uno es el que está iluminado y el otro no. Esa relación yo no la concibo así. Por eso hay un nivel de paridad de clase, en la relación y

**5. Ansiedad por la devolución**

**3. Reflexión in situ**

**4. Sesgo de la formación (cambio a la perspectiva económico y político)**

**8. Reflexión**

por eso en algún punto el espíritu que trato que tengan los pibes y las pibas que se apropien del espacio de formación. Que tienen la suerte de poder participar en un espacio de formación. Es difícil de verlo, porque es una mirada adulta.

Yo: si, y ellos están ahí porque tienen la obligación de estar, no tal vez porque quieran.

R: si, pero tienen la suerte de estar ahí. Y yo les blanqueo eso. También blanqueo que yo tengo un compromiso, si bien cuando hablamos de ideologías yo trato de no marcar mis ideologías pero si preguntar las de ellos. Porque tampoco quiero corregir los trabajos y las evaluaciones desde mi ideología, sino desde la de ellos. Trato de darles la mayor amplitud para que ellos puedan decidir y eso tiene que ver con una paridad.

Yo: es verdad, yo nunca lo había pensado de esa manera.

R: por eso como te decía yo no uso las palabras alumnos y alumnas. Si lo uso es porque se me escapó porque tiene que ver con el sistema educativo duro. Porque yo tengo una formación política por un lado y popular por el otro.

**40minut.**

**Yo: después en otra parte marco cuestiones de género y dónde es que se ven. En el discurso. Por ejemplo acá hablaba de la participación de mujeres. Que esto también, tal vez, tiene que ver con el grupo de estudiantes del aula, que por ahí se da que las mujeres participan menos y los varones más. No sé si vos por ahí notaste esto en las clases.**

**R: no, participan poco todos.**

**Yo: yo por ahí observaba que cuando vos pedías que alguien lea eran los varones los que más se proponían para leer.**

R: hay variado. De por sí hay más mujeres en los cursos, en realidad en toda Capital Federal. En las aulas se observa uno. En el último censo que era 7-2. Así que estamos re contentos. **No creo que tenga que ver con características particulares. Yo justamente lo que busco es que circule la palabra, con todos. Y me llama más la atención los que están en silencio.** En general tienen mejor trabajo escrito pero muy pobre en la oralidad. Yo los evalúo de una forma integral, evalúo los procesos de cada trimestre. Voy tratando de ver cómo va avanzando ese proceso y en qué lugar está cada

**metacognitiva**

**6. Actitud frente a la observación.**

**7. Aclaración de su accionar**



uno. Porque tanto el proceso como el lugar en el que está Fulanito y Menganito no son los mismos. Y eso queda por escrito y les digo que lo peguen en el cuaderno de comunicaciones o donde quieran. Para que lo tengan y también para que puedan discutir conmigo cuando quieran ese tema. Pero perdón, me perdí, ¿en qué estábamos? Ah si, en la participación de mujeres.

Investigadora: estás son cosas que yo observo pero no tienen por qué ser así. Capaz que otra persona lo lee y analiza o ve otra cosa o está en desacuerdo. Además esta era la primera clase que yo iba.

R: si, los dos grupos fueron distintos, con puntos de encuentros similares pero en sí el colectivo era distinto. El año pasado fueron a la noche, era la primera salida del año y fue al teatro a la noche y a las 10 de la noche. Yo pensé que los varones iban a ir todos porque se hacen los guapos, son los machos de la noche y vinieron mayoría mujeres, dos varones vinieron no más. Y un tercero que era de otro cuarto vino a levantarse una de las pibas. Pero vinieron pocos, en realidad eran bastantes por el tipo de salida, juntarse a las 7 de la tarde en el colegio, ir al teatro y después volver a las 12 de la noche. Once personas eran y dos papás vinieron a despedirlos.

Investigadora: por ahí uno tiene el prejuicio que dejan salir más de noche a los hombres que a las mujeres y en ese momento es otra cosa.

R: es una salida que me gustó. Que hayamos podido ir todos, todas. Fuimos a un teatro muy chiquito el Paidós. Actuaba o estaba uno de Casi Angeles así que las pibas estaban a full.

Pero bueno, así que esto de Participación de Mujeres, en realidad observo más a los que no participan en general.

Investigadora: estos son comentarios de los alumnos que por ahí pueden tener una connotación de sexualidad no sólo de género. Por ejemplo, una compañera se sentía mal y un compañero le dijo que estaba embarazada y otro le dijo: "es mío". Esto se podría tomar como para seguir el juego y preguntar cómo, por qué. Y ver por qué dicen eso, capaz que piensan que porque tiene ciertas actitudes, que se yo ahí pueden salir un montón de cosas y ver qué es y reflexionar sobre eso.

**R: yo aclaro igual de los cursos que vos viste estos dos años y en general en las**

escuelas, los pibes tienen la sexualidad muy a flor de piel. En los dos cursos había chicas embarazadas y también niños dando vueltas, no sé si vos estabas. Es un derecho de ellos que estén los niños. Y siempre salen comentarios así. Nunca he tomado los comentarios para pensar o reflexionar sobre cuestiones de género, si los he tomado para pensar otras relaciones. Relacionadas con sexualidad y embarazo siempre lo hago, bueno, en realidad no siempre los tomo. Y más cuando se repite el mismo tema. Yo lo que tomo, lo tomo desde otro lugar. Por ahí se repiten muchos chistes, tendría que pensar tener algunos dispositivos armados para tal vez eso, cuando se repite mucho lo mismo.

Investigadora: Hay diferencias en los comentarios, en las partes del discurso, ves acá, promotores y promotoras de Salud.

R: ¿pero esto lo dije yo lo de promotores y promotoras?

Investigadora: sí, porque justo alguien había entrado...

R: ah, puede ser Sandra a buscar a los chicos. Por ahí ella dijo las promotoras y yo dije también promotores porque no es un rol que solo compete a las mujeres. También es difícil en el aula, (estoy pensándolo ahora) con respecto a lo que dice otro compañero, otro colega, porque capaz no lo toma a bien.

Investigadora: pero bueno, tampoco está mal depende cómo lo digas.

R: **esto si lo tengo como un ejercicio. Cuando entra algún adulto, la manera de entrar al aula que respete, se respete, el espacio que es de los chicos. No es el patio de tu casa que entrás y salís.** No tanto por mí, sino por los pibes. Es su lugar y a veces los adultos se olvidan. Y lo que si cuando entrás nombrá a todos. **Lo que si habría que ver cuál es el ejercicio que se podría hacer para que los pibes puedan problematizar eso. Porque encima que entrás, no saludás, es como muy evidente y grosero.**

Investigadora: por ahí aunque una/uno piense que no es algo grande lo que está haciendo, empezar por las pequeñas cosas de tener en cuenta en el discurso, y eso se hace de una costumbre y es algo que se va generalizando. Por ejemplo mucha gente la critica a Cristina por usar los términos todas y todos y aunque la gente no los use. Hace que al menos se hable del tema, y cuando se empieza a hablar se empieza a reflexionar.

6. Actitud frente a la observación (Negación de las observaciones)

7. Aclaración de su accionar

3. Reflexión in situ

Esto de compañeros y compañeras, aunque para una sea algo mínimo para ellos capaz que es algo interesante.

#### 52minut

R: además, también, lamentablemente con la población que trabajamos. En realidad haciendo referencia a toda la zona sur aunque yo trabaje con grupos más reducidos. No hay una interpelación en dónde el otro te reconoce. No hay, en realidad no pueden escribir, cuando narran en los exámenes no pueden escribir, ok, entonces vayamos con la oralidad y vayamos trabajando la escritura. Entonces tienen una autoestima baja en muchos planos. **Le decía la preceptora que se ponían contentos por la salida. Y si, pero se ponían contentos por ellos de haber podido salir y no haber prendido fuego. Porque piensan que van a salir y van a prender fuego. Dicen, yo no sé cómo el profesor de Historia R se atreve a salir con ellos.**

Investigadora: claro como diciendo, si nosotros somos malos como puede ser que alguien quiera salir con nosotros.

R: ellos tienen una mirada terrible de ellos mismos.

Investigadora: pareciera que hay que trabajar varios planos.

Acá está lo que te mencionaba lo del tango de Tita Merello como una incorporación de la perspectiva de género a las actividades de la planificación. Aunque dadas las circunstancias queda como algo anecdótico.

En esta parte estaban trabajando lo del voto femenino, que les decías a los estudiantes que en las familias pregunten cómo había sido el voto. Para que ellos también puedan ver en la casa cuestiones que tienen que ver con la historia en general.

R: **si, algunos me dijeron: mi papá me dijo para qué pregunta esto. Justamente para eso. Este año ese trabajo lo formalicé un poco más, tal vez salir al barrio, hacerle la pregunta a otras personas, portero, verdulero, etc.** Pero bueno, tiene que ver con cuestiones del diálogo, para que en la casa también vean qué cosas se hacen en la escuela y también es una forma de incorporar a la familia. Este año había hecho en el día del trabajador/trabajadora, les había pedido que traigan una lista con todos los trabajos que se encontraban en la familia. El árbol genealógico de los trabajos familiares. Y

Planteo sobre que el contexto es tan crudo que hay cosas que son superfluas.

**4. Sesgo de la formación (cambio a la perspectiva económico y político)**

**3. Reflexión in situ**

**4. Sesgo de la formación (cambio a la perspectiva económico y político)**

entonces ahí quedaba claramente que eran la clase trabajadora, se veía qué tipos de trabajos tenían. **Yo siempre trato de pensar en un colectivo porque todos somos partes de eso. Y no somos los dueños de nada, no somos los dueños de los medios de producción. Capaz también que tendría, dentro de ese colectivo, pensar las particularidades. Me estás haciendo pensar mucho...**

Investigadora: uy genial! Tenemos para trabajar un montón de cosas.

R: acá hay un asterisco... qué será.

Investigadora: uy, no me acuerdo. Ah, sí. Por ahí cuando hacen comentarios hacia mí, que son con alguna connotación sexual en general. Nunca sé si decir algo o no. Pero es tu curso y yo prefiero quedarme callada.

**1h.**

R: pero ahí si querés podes decir algo.

Investigadora: nono, yo no puedo decir nada, es tu curso. Yo estoy como invisible.

R: si, tiene que ver con eso, que voy a tener en cuenta con esto que los emergentes que surgen tomarlos para trabajar. Es cierto que estas en un rol de observador pero si alguien dice algo con respecto a uno que se yo.

Investigadora: igual a mi no me incomoda porque ya estoy curada de espanto con estas cosas.

R: sí, pero es un hombre..

Investigadora: y tiene que defender...

R: tengo que salir a marcar la cancha!

Investigadora: estos ya son del 2010.

R: egresaron varios de ese grupo de 2009.

Investigadora: si, yo después los tuve en 5° año con Gisell.

Cuando te enojás, te enojás, con la historia fervorosa. Que para que lean es complicado.

R: yo trato de interpelarlos desde ese lugar. De que lean, que busquen en internet. La salida tenía que ver con eso. Es como para que puedan leer más fino algunas cosas, cosas que los interpelen, que los motorice. Igual para mi yo sigo estando en falta, porque

Cambia la perspectiva de trabajar cuestiones de género a cuestiones políticas.

**4. Sesgo de la formación (cambio a la perspectiva económico y político)**

**3. Reflexión un situ**

no consigo motorizar al colectivo, queda siempre a medias tintas, o en algunos casos en particular. Y eso siento que es falta mía, hay algo, yo siento que si yo le estoy poniendo mucha pasión quiere decir que del otro lado no le están poniendo mucha pasión. Si uno es más protagonista que los pibes... Es claro... Entonces esos rasgos de enojo son sinceros, claros. Porque yo tengo respeto por ustedes, porque vengo, trabajo con ustedes... y sí, eso me enoja. Te sacan la ficha los pibes, y me parece que ahí se puede armar un diálogo más claro, más verdadero.

**1:06hs**

Investigadora: acá hay diálogos que capaz que si los lee otra persona no les quiere decir nada, pero yo como tengo el tema en la cabeza por ahí les saco algo.

Investigadora: este me encantó. Cuando mencionaban que alguien era lacra...

Por ejemplo acá, cuando hablaban de eso me quedé pensando, y viste que hay toda una cuestión de ideales femeninos detrás de la creación de los Colegios Normales, que eran todas maestras, que roles tenían que cumplir, como que estas cosas también se pueden trabajar de alguna forma en estas cosas.

R: con respecto a la educación.

**Investigadora: claro, con le educación. Y también incluir la perspectiva de género con el ideal de maestra y a qué roles correspondía eso.**

**R: yo tengo una dificultad propia que para pensar un concepto o un proceso tengo que hacer toda una historización, me cuesta segmentarlo. Porque para pensar en la educación, el rol de la mujer, sería pensar también en las primeras escuelas, al margen de pensar que la educación era para una clase, no era para todos, que los docentes ahí eran hombres, eran los curas. O sea, las mujeres al margen. Las mujeres no tenían ese rol del saber y poder transmitir.**

Investigadora: Si, analizar tal vez que el hombre era la clase trabajadora que traía la plata a la casa y la mujer como docente cumplía casi el mismo rol que la madre en la casa, el cuidado de los niños, el aprendizaje, enseñarles ciertas cuestiones de la cultura y de la casa. O sea, a partir de eso por qué se elegían a las mujeres como maestras y no a los hombres. Cuál era el rol de maestra al que se pretendía llegar, que por qué eran las

**8. Reflexión metacognitiva**

mujeres y no los varones. Por eso yo en la clase, cuando van saliendo cosas, yo voy anotando y se me va ocurriendo que algo podría ser interesante para trabajar esto relacionado con la perspectiva de género.

R: y con las categorías...

Investigadora: hay algunas partes marcadas que tiene categoría pero otras no. Y además las categorías hace dos meses que las cambié todas. Así que estás que están escritas se están modificando... Porque me junte a trabajar con un profesor de Colombia que trabaja con el mismo marco teórico que trabajo yo y me dijo que tenía mucha mezcla de cosas. Así que ahí las volví a revisar.

**1:10hs**

R: claro, por ejemplo este. Acá que dice boluda, uno lo trabaja, pero el boluda sale. Si, estas cosas las dejo pasar, pero cuando se dicen cosas más fuertes ahí no. Por ejemplo una vez se dijeron "Come mierda" y entonces ahí paré la clase ¿En un aula decirse como mierda? ¿De dónde sale? Hay cosas que no las tomo porque sino tenés que parar la clase a cada rato. Y los chicos te toman el tiempo, saben que vos accionas ante ciertas cosas y entonces lo empiezan a decir a cada rato. Qué te gusta, el futbol, la política, y entonces te comienzan a preguntar de eso. Eso, quería ver las categorías porque en el otro no las había visto. Y acá las cambiaste...

Investigadora: hay partes que yo anoto de la clase pero no me genera una categoría relacionada con la temática.

**R: lo que no entiendo es la categoría Género, porque es muy amplia. Anotás cuando está presente y cuándo no.**

**Investigadora: claro, está anotado también cuando puede haber ausencia de la problemática. O sea es Género pero no está.**

**R: Ah, como una carga negativa de Género. Puede haber entonces una perspectiva de género o una idea machista.**

Investigadora: claro, esas cosas tienen que ver con la categoría Género. En ese caso, pertenece a la categoría Género pero hace referencia a una idea despectiva hacia las mujeres.

**5. Ansiedad por la devolución**

**3. Reflexión in situ**

R: y cómo lo categorizarías, ¿Género también? Yo para pensar cómo es la categoría nada más.

Investigadora: sí, entiendo. Yo hice dos categorías grandes, una de Sexualidad y otra de Género y luego cada una tiene subcategorías adentro. Adentro de Género, por ejemplo está: Discurso, cómo el docente maneja el género en su discurso, puede estar o no estar. Si lo tiene en cuenta o no. Si hace comentarios al respecto. Después, los comentarios de los alumnos en función del género y qué hace el docente. Si los deja pasar, si lo toma para reflexionar, si hace una reflexión o no. Es más o menos lo que estuvimos trabajando. Después, también dentro de Género, qué comentarios hace el docente en función del género. Si tiene en cuenta la perspectiva, si no. Pero todo es en función del género, puede estar presente o no. Por ahí hay algunas situaciones que yo pienso que ahí tendría que haber alguna reflexión sobre la perspectiva de género y no está. Y entonces eso forma parte de la categoría Género. Está buena tu pregunta porque es la manera de entender cómo es todo esto.

Acá hay cosas anotadas que no me generan ninguna categoría. Esta parte es de los inmigrantes, de las industrias. Acá vuelve el tema que vos hablabas de las personas y no de hombres y mujeres. Y hay veces que está bueno y hay veces que es necesario diferenciarlo, por ejemplo en el tema de los inmigrantes cuando mencionabas que los que primero venían eran los hombres, vos tenés más idea de eso.

**R: claro, en la cantidad y quiénes venían primero y quiénes venían después en la inmigración. Lo estoy pensando...Claro, que primero venían los hombres como fuerza de trabajo, pero eso aclararlo cuando se menciona el género. Hay veces que las categorías globales hacen que se invisibilice a algunas de las partes.**

**Investigadora: Claro! Por eso esa insistencia en hablar con el todos y todas, es empezar a visibilizar lo que estaba oculto dentro del género masculino.**

R: dos cosas que me llamaron mucho la atención y lo pude tomar y me puse contento. **Una, estábamos viendo un video sobre el movimiento obrero de principio de siglo, estábamos viendo uno de la semana trágica, el año pasado. Y en algún momento observaron que había una mujer, justo el video lo que hace es poner a esta mujer**

**1. Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones**

con la bandera roja y se juega con esa mujer. Y entonces ahí comenzamos a trabajar, bueno, por qué ahí hay mujeres. Porque son las madres de la clase trabajadora y genial. Marqué esa observación. Y otra de las cosas, Hugo. Estábamos viendo los discursos de Evita, el documental de Fabio. Y Hugo menciona “Qué garra que tenía Eva Perón cuando daba los discursos” Y entonces ahí comenzamos a hablar qué era lo que le permitía hablar así, qué conceptos usaba, y que ella se reconocía como trabajadora también. No como los viejos discursos de antes como de Irigoyen mucho más alejados. Esas observaciones me parecieron como muy interesantes. Además yo les había llevado algunos discursos escritos de Eva y de Perón y fue interesante porque cada uno agarraba lo que tenía ganas de agarrar.

Investigadora: y esta es la última clase. El 28 de abril.

R lee las observaciones...

**R: estoy esperando todavía que me marques más, está todo como muy light.**

Investigadora: este es el primer encuentro, no te puedo traer todo así de una.

**1:22:50hs**

**R: sí, bueno. Yo a Samanta la marco mucho. Samanta está rindiendo conmigo, en realidad está rindiendo con todos.**

Investigadora: esto es algo que por ahí a mi me parecía. Son cosas que por ahí también tienen que ver con el programa de madres y padres adolescentes, que por ahí hay como un permiso mayor hacia las madres que hacia las mujeres que no tiene hijos y alumnas.

**R: ¿sí?, ¿a vos te parece que soy más permisivo? Ahí vuelve la pregunta...**

Investigadora: no sé. Para mi eran cuestiones que estaban presentes, creo que son cosas para charlar, capaz que puedo estar totalmente equivocada.

**R: yo creo que la trato igual.** Lo que si marco es cuando hay desconcentración de la clase, trato de marcar a todos y todas por igual. Y me enoja cuando hay falta de respeto hacia otro compañero –compañera. Cuando no se escuchan entre ellos. Pero a Samanta, no sé, debe haber sido un año... no sé. **Creo que la marco un montón. Además cuanto**

**4. Sesgo de la formación (cambio a la perspectiva económica y político)**

**4. Ansiedad por la devolución**

**6. Actitud frente a la observación.**

Cambio de perspectiva de género a política y económica.



**más la marcás, más está. Hay momentos en los que está muy concentrada y momentos que su vida se le cae. Que se le está cayendo por todas partes. Y entonces está acá y está haciendo lo que puede.** Su lazo ahora es Federico.

Investigadora: Federico me contaba la otra vez que aprobó matemática gracias a la mamá de Samanta que le daba clases particulares.

R: igual mañana tiene que dar matemática, Fede, Hugo y Samanta.

Investigadora: el trío dinámico.

R: es muy loco. Porque la mamá de Samanta tiene dificultades muy muy grandes para con ella y en relación con el nieto. Pero le da clase a ella y a dos pibes más. Pero bueno, Samanta se ve desbordada por todos lados, su hija, su relación con Fede.

**7. Aclaración de su accionar**

Investigadora: ahora tengo una entrevista para saber un poco más allá de lo que yo puedo observar. Tengo dos opciones, vos me decís con cuál te sentís más cómodo. Yo te la doy para que la leas como para saber de qué se trata y si querés la hacemos hoy o la pensás para el próximo encuentro.

R: hagámoslo ahora. Dale, dale!

Investigadora: ok. En realidad esto es una guía para una conversación. Nada estructurado. Por supuesto tiene que ver con la Educación Sexual Integral. Que a partir de la Ley es de alguna manera obligatorio trabajarlo en el aula, que están los lineamientos curriculares para trabajar en el aula. Tiene que ver más que nada con todo eso.

**Realización de entrevista (1:27minut)**

**1. ¿Pensás que hay algún conocimiento o saberes en particular que necesitarían tener los/as docentes para brindar Educación Sexual Integral?**

Para mí no son particularmente **saberes** lo que tiene que tener el cuerpo docente, sino tiene que ver con la formación del docente. No hay apertura, o prácticamente la formación

<p>docentes es/era bastante cuadrada. Se pensaba que se iba a encontrar en el aula con un estudiante de tal forma y que no es el de la vida real. Hoy, al crecer la matrícula de la educación media a nivel nacional, se ve desubicado este docente con esa formación, no el alumno, el docente queda por afuera de ese lugar. No hay apertura. Para mí el docente que no puede leer a ese alumno o a esa alumna a las cuales formamos, lo ve desubicado. Desde el género respecto a cualquier problemática en general que tienen los pibes. Es un problema hacerse cargo de la propia sexualidad delante de los pibes o la de los pibes. Y hacerse cargo o visualizar la falta de trabajo de esa familia, no es fácil, es difícil. Hay una formación docente desde hace muchos años que hace que el docente sea más rígido. Ahora con la juventud y las destinas temáticas que se van encarando van cambiando.</p>		<p><b>4. Sesgo de la formación (cambio a la perspectiva económico y político)</b></p>
<p><b>2. ¿Qué pensás que necesitan saber los/as chicos y chicas cuando terminan la secundaria en temas relacionados con Educación Sexual?</b></p> <p>Me parece que el espíritu es que ellos tengan poder de decisión. Que sepan que tienen poder de decidir sobre su cuerpo, sobre sus decisiones, que sobre eso son soberanos, que logren apropiarse de ese concepto y ese accionar los hace libres.</p>		<p><b>4. Sesgo de la formación (cambio a la perspectiva económico y político)</b></p>
<p><b>3. ¿Pensás que la Educación Sexual es necesaria tratarla en todas las materias o hay algunas que son “las encargadas”?</b></p> <p>En función de lo q dice la ley, cada materia tiene contenidos de sexualidad para dar, todo adulto tiene que tener claro por lo menos que, en función de este currículo oculto, qué sexualidad o qué percepciones pueden tener los pibes sobre la sexualidad para formar esta decisión a futuro. Capaz que los contenidos específicos de secundaria o los más maduros, en algunas son materias que pueden especificar más, pero todos los docentes, <b>según lo que vos marcabas anteriormente</b>, tienen que estar atentos a una mirada de perspectiva de género y sobre la sexualidad. <b>Pero históricamente la sexualidad ha estado tan vedada que los docentes no pueden hacerse cargo sobre su sexualidad,</b></p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p>

<p><b>ese es el problema, el problema no es de los pibes claramente.</b> Y el espacio de formación docente tampoco tiene lugar. Una falencia del ejecutivo que no hace cumplir la ley, como pasa con las leyes cuando tienen resistencia en la sociedad, cuando salen las iglesias a hacer lovi, cuando salen los padres a decir que no quieren que hablen de sexualidad, como si antes nunca se hubiese hablado de sexualidad, como si antes la sexualidad hubiese sido neutral.</p>		<p><b>4. Sesgo de la formación</b></p>
<p><b>4. ¿De qué manera pensás que un/a docente puede mejorar su tarea en el campo de la Educación Sexual?</b></p> <p>Por un lado portar esta apertura mental, tener espacios de discusión colectiva. El cuerpo docente necesita espacios de discusión, para estos y otros temas y los hay pocos o no los hay. Intercambio de experiencias, que no tienen que ser si o solo si en espacios de formación docente dura donde un docente es el que tiene el saber y el otro es el que aprende, sino un aprendizaje entre compañeros pares. Intercambiar experiencias y discusiones para pensar en la misma población y después si espacios de formación colectivos de reflexión. No reproducir en esta temática, cosas que se están dando en otros lados, como esta diferencia de que alguien tiene el saber y el otro no lo tiene, alguien tiene sexualidad y el otro no la tiene. Donde hay apertura y tierra para sembrar, los docentes pueden cambiar, los pibes están cambiando. Los pibes quieren hablar de sexualidad y a dónde ven que vos no querés hablar, listo, sos carne de cañón. Y donde ponés menos trabas se relajan más, se toman libertades, pero la toman tensionándola, si ven que pueden decir una mala palabra en la clase, van a empezar a decir más y más. Igual según en qué contexto, porque putear no me parece malo, habla de cierta pasión. Pero por ejemplo, con respecto a la sexualidad, el año pasado hablamos de lo gay lo no gay, este es puto, esto no es puto. Yo en primera instancia sí lo tomaba, molesta no molesta, por qué, qué pasa. Justo estaba en un curso que le tenía mucho cariño, ellos me preguntaban, sabían que estaba con una compañera, y que estábamos embarazados, etc, hablando de la sexualidad propia. Y ahí las mujeres saltaron mucho más, con sonrisas y comentarios y los pibes igual atentos. Y yo les decía que por ahí yo no tendría por qué decir si estoy o no estoy pero me parecía importante porque voy a compartir todo el año con ustedes y la verdad que también tenía ganas de decírselo. Yo no me acuerdo</p>	<p><b>Reflexión entre los docentes</b></p>	

<p>en qué charla o discusión salió si yo era papá o no era papá y creo que en ese momento lo estábamos buscando y lo dejé en gris. Entonces cuando pasó el riesgo se los conté, uno se nota vulnerable, se nota más cercano pero los pibes lo recibieron excelente. Fue muy lindo, estuvo bueno. Hubo como más sensibilidad por parte de las pibas que de los pibes. Porque cuando Valeria vino a la inauguración del jardín, todas esperando quién es y demás.</p>	<p>(Se va de la respuesta)</p>	
<p><b>5. Si dentro de la institución escolar se pretende realizar un proyecto general sobre Educación Sexual y el plantel docente posee diferentes ideas acerca del tema, ¿cómo pensás que se puede llegar a un acuerdo básico?</b></p> <p>Proyecto para mí en la escuela de Educación Sexual no hay. Caso hipotético. Me parece que se puede armar algún programa o punteo de disparadores: primero tener instancia de encuentro, se podría pensar en disparadores, trabajos a partir de experiencias, plenario, etc. Eso como un primer avance, a nosotros nos falta discutir un montón y los docentes, un poquito más fino, porque tenemos responsabilidad de formación. Haría varios encuentros. A nivel de formación es en distintos planos siempre y hay un formato de educación armado que los docentes no puedan hacer pie en las escuelas. Esta escuela en particular tiene mucha juventud comprometida, con ya mucha formación extraescolar que es la forma que más está nutriendo ahora, con momentos de discusión. Hay que incluir también a los preceptores porque son los que más relación personal tienen con los alumnos.</p> <p><b>Investigadora: Y en el caso que haya docentes dentro de la institución que opongan resistencia para trabajar este tema en el aula ¿Qué acciones harías?</b></p> <p>R: Ahí lamentablemente ocurre esto que al interior del aula los docentes casi hacemos lo que queremos, me parece que hay menos margen de decisión individual cuando la discusión y la decisión es colectiva. Creo que ahí está lo rico. Vas a poder hacer lo que quieras en el aula, pero vas a tener menos margen, por que los estudiantes si ven que la escuela va para allá y un docente va para el otro lado, ellos se lo van a marcar. Neutralizás el margen de maniobra de estos docentes.</p>	<p><b>Reflexión entre los docentes</b> <b>Formación docente</b></p>	

**6. Varias encuestas a docentes plantean que el hablar sobre sexualidad con los/as alumnos/a promueve un ejercicio temprano de las prácticas sexuales. ¿Vos qué pensás al respecto?**

Falso, claramente. Es pensar que hablar del tema genera que los pibes empiecen la sexualidad antes. Me parece que es justamente no darles las herramientas para que ellos puedan decidir qué tipo de sexualidad quieren tener. Si no, no hubiese la sexualidad que hay dentro de los colegios de pibes, o de monjas y hogares donde la sexualidad es más que explícita. Una sexualidad desviada. Igual me cuesta creer que piensen eso, pero es verdad, uno escucha los medios, creo que es más formación de los medios que te hacen creer eso y ciertos sectores que hacen lovi, que la creencia general. La sexualidad está y está estallando por todos lados.

**Investigadora: Hablarles de eso les genera inquietud porque hablarles de preservativo, y placer etc. es como que les genera curiosidad sobre tener relaciones sexuales.**

R: Pero la sexualidad no es solo eso, al menos lo que dice la ley.

**Investigadora: no, por eso se puede entender que la gente que piensa eso tiene una idea de la Sexualidad limitada**

**R: también hay una mala discusión, porque el ejecutivo no implementa la ley, al no implementar la ley genera nubes y pantanos, la gente empieza a opinar y no hay material para la información.** Las escuelas no quieren participar, hay que convocar docente, padres y hablar de sexualidad en todas las materias. Discutir los planes de estudios con las familias. Una estrategia sería abrirlo para que no opinen, es decir, si lo abris vienen y opinan y se informan, si no vienen no pueden opinar. **Espacios de formación para maestras jardineras, lo que pasa que hay una mala percepción que tiene que ver con el sexo, que los pibes de jardín tienen sexualidad pero no tienen relaciones sexuales. Las maestras no tienen relaciones sexuales en ese ámbito, pero tienen una formación sobre la sexualidad de los pibes.** Son discusiones que se van avanzando. Pero creo que la responsabilidad es del ejecutivo que no genera los canales de discusión.

**Concepción integral de la sexualidad**

**Concepción integral de la sexualidad**

**4. Sesgo de la formación (cambio a la perspectiva económico y político)**

<p><b>7. Se sabe que los alumnos y alumnas poseen saberes previos sobre sexualidad, ¿de qué manera pensás que estos influyen en el momento de trabajar temas relacionados con Educación Sexual en el aula?</b></p> <p>Siempre hay que partir del saber de los pibes, tiene que ver con esta concepción que los profesores son los que saben y del otro lado la tabla rasa, hay compañeros que lo piensan así, y por eso vienen a dar “la clase”, tiene que ver con una concepción de la educación. Y no solo tiene que ver con la sexualidad si no con todas las materias. Fundamentalmente hay que tomar lo que dicen los pibes, porque vos tenés un programa, unos contenidos mínimos, pero tenés lamentablemente los pibes con mucha sexualidad y dificultades a nivel familiar, la televisión, porque la sexualidad esta a pleno en la familia, pero está vedada, pero duermen con la hermana hasta los doce años, a veces en la misma cama, en el mismo cuarto, o la cama de sus papas están en el mismo cuarto. Aunque no trabajes eso, tenés que ver como lo laburas, es una carga enorme. Por ley, por el ejecutivo y por la necesidad de la población.</p>		
<p><b>9. Y los conocimientos o creencias que poseen los/as profesores sobre sexualidad, ¿pensás que influyen de alguna manera cuando dan clases de Educación Sexual?</b></p> <p>Calculo que si, me cuesta tenerlo presente. Tal vez uno no sepa del tema, no se inhibe. Hay un básico que es la escucha, si uno escucha baja la tensión. El adulto se puede equivocar. <b>Algunos ponen más el cuerpo que otros, un abrazo tiene sexualidad, o te dan un beso, es una sexualidad mucho más blanda pero forma parte de cómo uno se relaciona.</b> Los pibes lo perciben. Cuando los profes se saludan, con un beso o con un abrazo. Los pibes ven también que también por ahí algún docente que no se saluda con ningún otro docente.</p>	<p><b>Concepción integral de la sexualidad</b></p>	

R02.02-03-11

Entrevista	Implicancias	Análisis
<p><b>Parte 1:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos de Morgade para leer para el próximo encuentro. Ya los tenía y los había leído, pero quiso releerlos y los trabajamos el próximo encuentro. Leer el capítulo de Presentación y Capítulo 3.</li> </ul>		
<p><b>Parte 2:</b></p> <p>Del encuentro anterior habían quedado dos preguntas que me gustaría hacerte. Que tienen que ver más con el recorrido que has hecho por la formación docente. Vos en un momento comentaste que habías estudiado Ciencia Política.</p> <p><b>¿Y después hiciste algún curso o perfeccionamiento relacionado con la docencia?</b></p> <p>R: <b>No en el espacio tradicional, sí en espacios de formación no tradicional, en la Universidad de las Madres, en la formación de educación popular, espacios de formación más relacionados con la política y no tanto de docencia en particular, pero las metodologías son herramientas que uno las puede usar en diversos espacios. Espacios de formación docentes duro, tradicional no. Es algo que tengo pendiente, que tengo que hacerme tiempo para empezar. En donde yo trabajaba se concebía la educación desde el programa de alumnas madres y como nos estaba faltando la parte de trabajo dentro del aula y ahí desde la inclusión educativa.</b></p> <p><b>Comienzo la experiencia dentro del aula porque me falta el trabajo de los pibes dentro del sistema educativo.</b></p>	<p>Menciona que comenzó a trabajar en la escuela secundaria para fortalecer el programa madres-padres adolescentes del cual participaba.</p>	<p><b>4. Sesgo de la formación (cambio a la perspectiva económico y político)</b></p> <p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p>
<p><b>Yo. ¿Qué es el programa de alumnas-madres?</b></p> <p>R: el programa es una política educativa que se construye desde las escuelas hacia arriba, o sea desde las escuelas hacia el ministerio, comienza con una experiencia en las EMEM a partir de mediados de los 90, en la zona sur de la región 15 de Lugano, la 4 de</p>		

<p>21. El gran problema era la deserción de la población, por lo tanto se empiezan a armar grupos de contención para saber escuchar que estaba pasando y veían que las alumnas madres embarazadas, lo mismo con los alumnos padres dejaban el colegio, entonces se necesitaba contención de esos pibes o pibas y se empieza a aplicar en otras escuelas del sur (EMEM). Equipos de trabajo que hacen un acompañamiento a partir del 99. Se hace el programa en las zonas ZAP de capital federal. Después de varias acciones el programa pasa a pertenecer a la Dirección de Media, que tiene injerencia en todas las escuelas de buenos aires, y por lo tanto es una política institucional del ministerio. Se forman jardines en los colegios, etc.</p> <p><b>Es un programa que acompaña a nivel estructural al sistema educativo y a los docentes. Pero estaba faltando para trabajar, para pensar el menos una estrategia más clara en la acción que le pedimos a los docentes, un trabajo más de base, este trabajo era al interior del aula, para empezar a transformarla. Necesitábamos meternos en el aula. Por lo tanto la experiencia docente la estoy haciendo en el aula, y me pareció que la escuela de Pompeya era propicia para trabajar estas cosas.</b></p>	<p>Embarazos adolescentes</p> <p>Concepción de la educación desde el programa madres-padres adolescentes.</p>	<p><b>3. Reflexión in situ</b></p>
<p><b>Investigadora: Específicamente qué acciones directas tienen con los pibes y pibas.</b></p> <p>R: nosotros lo que particularmente hacemos es una capacitación para cortar y pensar la maternidad con una perspectiva de género, con las direcciones de las escuelas y espacios de formación con los compañeros docentes. Distintos espacios de formación y capacitación con una perspectiva de género, con un espacio de escucha para que puedan entender las nuevas adolescentes, los nuevos tipos de familia, una concepción amplia de los nuevos pibes con los que trabajan ellos, para poder trabajar y pensar estrategias dentro del aula. No trabajamos directamente con los pibes, sino con los docentes, las leyes, las normativas, el marco del programa es la Ley 709 que tiene artículos específicos para derechos de los pibes de alumnas y alumnos madres y padres. Comentarios de derechos, Talleres con alumnas-madres dentro del colegio. Gente del centro de Salud (también hacen trabajos especiales para que no pierdan el año cuando están de licencia). Algunas escuelas ya lo estaban haciendo y otras comenzaron luego de esta ley. Se trata de que haya un espacio de contención dentro de la escuela, para</p>		



<p>que la sientan como propia. Es repensar la escolaridad de las alumnas-madres.</p>		
<p><b>Investigadora: Dentro de la educación sexual integral ¿has hecho algún curso o seminario de formación formal o informal relacionado con el género o la sexualidad?</b></p> <p>R: no, claramente desde que entré a trabajar acá y en otros trabajos anteriores vengo formándome con una perspectiva mucho más integral. <b>Tiene que ver con ciertas posiciones de cambio, cómo entendemos al otro como sujeto, en función de las relaciones que se construyen, con la mirada de perspectiva de género, los espacio de formación de madres tienen una formación en esta línea. No hice formación formal.</b> Tiene que ver con esto que te comentaba la otra vez, que las organizaciones de base vienen trabajando hace muchos más años en este tipo de formación, entonces la formación entra por otro lado, después hay que ir dándole forma de acuerdo a las normativas. Sin embargo es algo que tengo en deuda. (20:15)</p>		<p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p>
<p><b>Parte 3:</b></p> <p>En el abordaje de la Educación Sexual en el aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cosas pensás que se <b>deben</b> hacer o cuáles deben ser los objetivos principales? Poné puntaje de 1 a 3 en cada ítem.</li> <li>• realizar actividades que brinden información y conocimientos.</li> <li>• realizar actividades para trabajar sobre las actitudes de los/as estudiantes</li> <li>• realizar actividades que tengan en cuenta los saberes de los/as estudiantes.</li> </ul> <p>R:</p> <p>Pregunta 1 En la primera instancia le pondría 3 a las tres.</p> <p>3</p> <p>3, también es prioritario</p> <p>3, fundamentalmente, no se puede partir el trabajo sin tener esas cosas en cuenta</p>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué cosas pensás que <b>se pueden</b> hacer dentro del aula? Teniendo en cuenta el aula real.</li> <li>• realizar actividades que brinden información y conocimientos.</li> <li>• realizar actividades para trabajar sobre las actitudes de los/as estudiantes</li> <li>• realizar actividades que tengan en cuenta los saberes de los/as estudiantes.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pregunta 2</li> <li>a) Prioritario, 3</li> <li>b) Siempre hay que hacerlo.</li> </ul> <p><b>Investigadora: con los alumnos que vos tenés, con el aula real, ¿podés trabajar con ellos actividades que tengan que ver con las actitudes?</b></p> <p>R: Si no lo puedo hacer es por una dificultad mía, pero uno busca otras estrategias para poder trabajar. Porque si no si te neutralizan los pibes y vos perdés el rol de docente-adulto dentro del aula. Tengo que buscar diferentes estrategias para poder trabajar en el aula, además que no todos los pibe son iguales.</p> <p>c) 3</p> <p>Lo que se puede hacer es también lo que se debe hacer. Se puede hacer, habrá que ver después el alcance que tiene y los resultados. Pero igual lo tenés que intentar, sino al pibe no lo interpelas desde ningún lado. Si partís de lo que vos querés que sepan, capaz que hay una brecha entre el saber de los pibes y lo que vos pensás y los pibes se pierden en el camino.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>¿Qué cosas pensás que vos podés hacer dentro del aula? Teniendo en cuenta tus conocimientos.</b></li> <li>• realizar actividades que brinden información y conocimientos.</li> </ul>		

<ul style="list-style-type: none"> <li>• realizar actividades para trabajar sobre las actitudes de los/as estudiantes</li> <li>• realizar actividades que tengan en cuenta los saberes de los/as estudiantes.</li> </ul> <p>Pregunta 3</p> <p>a) A la primera le pondría 2. Yo pongo mis objetivos, pero no sé si la información que yo les brindo les resulta o produce conocimiento en los pibes, desde mi actitud siempre va a ser pero del otro lado me parece que los resultados no siempre son los que uno espera. Argumentar sus pensamientos, no sé si eso sucede siempre, pero la voluntad está.</p> <p>b) Le pondría 2 también. Porque creo que cada grupo es tan diverso que tenés que generar varias actividades pensadas y modificables. No eran limitaciones de ellos sino propias. Los saberes siempre se pueden tomar en cuenta.</p> <p>c) también, mismo razonamiento.</p>		
<p><b>Parte 4:</b></p> <p><b>32' ¿Qué opinas de estos comentarios de los profesores hacia los alumnos? ¿Hay alguna concepción de género detrás de ellos?</b></p> <p>Ejemplo:</p> <p><i>En la clase de educación física mixta, al comenzar la clase, la profesora dice: "las chicas vayan a aquella esquina que harán ejercicios de flexibilidad y los varones vengán acá que harán ejercicios de fuerza".</i></p> <p>Respuesta:</p> <p>Primero preguntaría cuáles son los objetivos de la clase del día, porque capaz que la clase siguiente es al revés. Ahí habría que preguntar cómo es la planificación, cómo armás tu planificación y por qué tu argumento hace que separe a las dos poblaciones. Partir de ahí puedo empezar a decir algo. Si no queda muy en el aire. Primero hay que ver desde qué lugar el/ella hace esas cosas, tu vida académica, tu vida social, familiar, etc.</p>	<p>Esta parte es para reflexionar sobre cómo las actitudes o dichos de los docentes influyen sobre la construcción de las subjetividades de los/as alumnos/as. Se ponen en juego muchos ejemplos.</p>	

<p><b>Investigadora: y vos que pensás, ¿por qué la profesora está haciendo esto?</b></p> <p><b>R: Primero, tiene una carga valorativa mayor aún que sea una profesora. Para mí es muy fuerte que una mujer haga esas diferencias de género, es mucho más fuerte que el hecho que las haga un hombre. Me parece más preocupante que una mujer no pueda darse cuenta de eso. Que una mujer reproduzca al interior de un espacio de formación la misma lógica que le sucede en la vida. La formación docente reproduce lo que sucede en la sociedad.</b></p> <p>Investigadora: ¿por qué te parece que la profesora se para de esa manera?</p> <p>R: porque hay una educación física para las mujeres que tienen que cumplir un rol, porque está pensando los cuerpos de manera diferente, al del hombre y de la mujer y con diferentes características.</p> <p>Investigadora: hay una diferencia biológica de base, se sabe que a ciertas edades de crecimiento el hombre va a tener más fuerza que la mujer, pero la idea es comparar al interior de cada uno, tipo mujeres con mujeres y varones con varones y no entre cada uno.</p> <p>R: no se desarrolla la fuerza en las mujeres ni la destreza en los varones, por lo tanto ambos poseen cuerpos atrofiados, porque no se toman en cuenta las individualidades, son cuerpos colectivos. La formación física tiene una raíz militar, en la cual no hay dialogo, sino que es direccional de arriba a abajo.</p> <p>Investigadora: esto toma en cuenta la visión androcéntrica que se compara siempre a la mujer con el varón como objetivo ideal a perseguir.</p> <p>R: También porque toman a un hombre ideal como fuerte y demás que no es el real y además la mujer nunca llegará a ese objetivo. Ahí se puede ver algún temor entre los cuerpos, temor vinculado a lo sexual. Debe haber algo así más de temor por la separación.</p>	<p>Más graves las diferencias de género si las hace una mujer.</p>	<p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p>
<p>Ejemplo 2</p> <p><i>En la clase de matemática el profesor mientras copia una fórmula en el pizarrón dice: "Esta fórmula será muy útil para los futuros ingenieros"</i></p>		

<p>R: Hay una concepción de género negativa, porque hay una limitación desde el profesor, no puede pensar que las mujeres sean ingenieras. Es claro que tiene la sociedad patriarcal metida, sin darse cuenta, en la forma de pensar. En esa limitación que tiene, limita también al receptor de su mensaje, porque por más que no tenga la intención de hablarle solo a los hombres, le habla solo a ellos. <b>O las mujeres son habladas o referenciadas por las categorías masculinas. Entonces la mujer solo se piensa que puede llegar a ser ingeniero solo de esa forma.</b> No sabe que va a ser porque no la enuncia. Fuerza a la mujer a pensarse como hombre. O no sos nada. Fuerza a la mujer a una mirada patriarcal, machista. En algún punto esto va socavando la construcción de las subjetividades de las mujeres y la de los hombres también, aunque en distintos grados. Es una limitación del docente que tiene diferentes formas de repercusión.</p> <p><b>Investigadora: Entonces por lo que vos decís pensás que los comentarios que los adultos hacen influyen en la construcción de las subjetividades de sus alumnos.</b></p> <p><b>R: Totalmente. Más o menos indirectamente según la estructura mental de los pibes y pibas. Yo creo que actualmente más las pibas que los pibes tienen una mirada con perspectiva de género.</b> Y tienen salidas rápidas, tal vez burdas, pero salen a defenderse diciendo y nosotras qué. Por ahí después no tienen mucho argumento detrás, pero saben que eso no es así o que no deben ser tratadas así. Nosotras también podemos ser ingenieros!!!! También creo que hay una nueva formación de docentes que se vienen formando con esta perspectiva y también está la Ley.</p>	<p>Reconoce el “error” o la falencia en el accionar del docente.</p>	<p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p>
<p><i>En la clase de Lengua, el profesor entra a clase y pregunta: ¿Por qué se retiró Pablo? y un alumno le contesta que fue a la audición de danza (en forma capciosa) y el profesor le dice: Ah sí, está bien, tiene una tendencia de ir a ballet.</i></p> <p>R: Claramente ahí esta prejuzgando las inclinaciones sexuales. Pero prejuzga sus inclinaciones sexuales por tener una forma amanerada, más dulce, hasta más cariñosa y está hablando de una tendencia a ser homosexual porque no puede pensar una masculinidad que tenga esas características. Diferentes a timbre de voz fuerte, rudo.</p> <p>Investigadora: también hay una cuestión que une el ballet con lo homosexual, es decir,</p>		<p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p>

un hombre no puede ir al ballet.

R: Claramente hay una discriminación tapada por parte del docente y se mete con la sexualidad de un estudiante. **Ahora pensándolo rápidamente, yo no sé si está mal o está bien si un docente hable abiertamente de la sexualidad de un estudiante, si me parece que está mal que lo haga de una manera peyorativa y cuando él no está. Habla muy mal del docente porque no está, habla de una sexualidad arcaica, y habla de un compañero que al otro día va a estar en el aula.**

Investigadora: te parece mal aunque haya sido en un momento de gracia.

R: sí, obvio. Lo que me preocupa es que un adulto en formación de adolescentes con mucha potencialidad tenga ese atrevimiento, al margen de lo que él piense en su mundo privado, faltándole el respeto a un estudiante. Porque tiene estudiantes a cargo de él y otra porque no está. Si es un docente coherente, se tendría que retirar del aula, eso es lo que pensaría yo. Un chiste que se hacen entre pares (alumnos) un adulto no lo puede hacer. Si un compañero hace comentarios o morisquetas, lo tomás y lo trabajás o lo dejás pasar, pero no te ponés al mismo nivel de él.

Investigadora: y en ese caso vos qué harías si lo tomás para trabajar.

**R: yo tengo amigos que hacen ballet también, tomarla de alguna manera para bajarle la intensidad, uno no genera la confrontación como adulto para que no se genere la confrontación entre los pibes. Primero diría que bueno que un compañero hace eso, como Juan que hace fútbol, o Pedro que hace violonchelo. Instancia de paridad de actividades. Pensando desde la diversidad en todo sentido. Lo que ellos piensan como algo discriminatorio y negativo y uno ponerlo en igualdad.**

8. Reflexión metacognitiva

8. Reflexión metacognitiva

*En la clase de Educación para la Salud la profesora hace un comentario sobre una de las actividades que hicieron en clase, la actividad se trataba sobre un chico y una chica que tenían relaciones sexuales. P: "los chicos le cambiaron el nombre al personaje varón de la historia, le pusieron Julián". (Así es como se llama uno de los integrantes del grupo). Una chica responde: "Y bueno, al menos se le da en la ficción" a lo que la profesora*

<p><i>responde: "Qué mala".</i></p> <p>R: Una: hay una sexualidad de los pibes que está muy presente, o sea, explícita o implícita la hacen presente ellos. Que están necesitando mostrarla. Ahí le erra la profesora. ¿Por qué estás tan preocupada por la sexualidad de Julián?, ¿qué pasa con la tuya, no te da bola? Yo haría eso, porque hablás del compañero o compañera y pegarle tal vez donde realmente le duele. Salir un poco a la defensa de Julián y comenzar a trabajar algo ahí. <b>Claramente la docente quiere trabajar sexualidad, tendrá objetivos en función de eso en la materia, me sorprende que si ella está esperando que salga algo así tenga esa contestación. Porque no trabaja con esa situación, ella quiere trabajar sexualidad pero tapa la situación. Hay que salir a cuidarlo a Julián si no dice nada. Y esa una excusa para trabajar sexualidad, si ella quería un disparador, lo para cuando sale.</b> Qué la pasa al pibe que sintió la necesidad de ponerle su nombre. Mayores libertades para poder tomar la decisión, cómo se llega al acto, quién tiene que avanzar, quién no, cuando uno tiene la limitación para hablar de estas cosas, los chicos lo huelen. Esta bueno que el docente reconozca sus limitaciones porque sabe con qué cosas cuenta para trabajar.</p>		<p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p>
<p>Sigue la conversación sobre diferentes ejemplos de colegio.</p> <p>Investigadora: En función de estos ejemplos te acordás de tu recorrido por el colegio, algún ejemplo de los profesores, en primaria o secundaria.</p> <p>R: <b>el varón siempre es mas revoltoso, yo también fui el varón revoltoso, inquieto, siempre hablaba desde otro lugar, no te digo desde adulto porque era niño pero si hablaba de otras cosas, entonces había condescendencia de mis actitudes, no te digo que hacía despelote, pero era influyente, hablaban otras cosas conmigo los docentes.</b> Hablaba bastante con los docentes, no con todos, pero si. Yo tenía muchas amonestaciones, y ahí si se ve que el varón puede ser más inquieto que la mujer, el varón puede ser mas revoltoso que la mujer, está permitido, el varón se relaciona con otras compañeras también, (una o dos que eran (movim de manos) muy mujeres) de otra manera con los adultos y las mujeres no, o tal vez yo no lo veía, solo algunas. <b>Ahí hay condescendencia con lo que puede hacer un varón y lo que puede hacer una mujer, la mujer tiene que ser una señorita siempre y eso implica no pegarle a</b></p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p> <p><b>3. Reflexión in situ</b></p>

**nadie, en cambio nosotros nos pegábamos y estamos bastante sancionados. Nunca ningún docente me dijo sos un mal hombre, pero si a las mujeres le decían no sos una buena señorita, una mujer no hace esto cuando todos en el curso hacíamos lo mismo y nos sancionaban.**

Había un profesor de matemática que era bien guacho, era claro que le hablaba a dos o tres que eran los que lo seguían, y ninguneaba al resto, si le hacías alguna pregunta te decía “para qué si no te da”.

(R piensa y se sonríe) R: profesora de biología, una mina años luz, no sé si hablando de la sexualidad o de la reproducción, ya era un 3 año, en secundario uno ya tiene algunos tic con los alumnos. Hasta cuándo podía concebir una mujer, hasta cuándo podía concebir un hombre, hasta cuándo se podía tener relaciones sexuales. Era un laboratorio que parecía un anfiteatro, así que la mirada era sola a ella y entre nosotros no nos mirábamos. “Todos pueden tener relaciones sexuales hasta cualquier edad”, los pibes y las pibas y decíamos sino sino, y en un momento la miro a ella y le digo, “si, el hombre puede pero hay veces q no tiene con qué”, y en un momento que los alumnos me estaban mirando a mí, no estaba la mirada concentrada en ella, (hace un ademán con la mano pasándosela por la boca) y me dice (hace otro ademán como diciendo silencio)

“Qué hizo, qué dijo” decían los pibes, no se vio, quedó ahí y yo pensaba que grossa esta mujer, que grossa!!! Esta mina tenía una cabeza tan grande, hablaba tan bien, no era linda, y todos nos moríamos, y decíamos, esta mina te calienta y te deja allá arriba, che mirá lo que es esta mina, te revienta la cabeza. Y había otra mina que era más linda, más joven, pero nada. Y esta te decía, tenás que tocar acá, tocar allá y decíamos, “esta te toca y te deja de cama, si sabe todo eso. Como tendrá al marido!!!” Era una señora, tenía un nivel muy relajado, una mina muy piola. Claramente otra cabeza, convivíamos con gerontes que no te aguantabas y con esta mujer. Y el chiste me lo hizo a mí en una sintonía y rápido, no lo hizo extensivo al resto de la clase, cuando yo pego el grito y cuando todos preguntaban “qué dijo qué dijo”, me miro y ahí quedo todo. También me acuerdo que estábamos viendo el sistema reproductivo mujer-varón, cuando pregunta sobre los órganos yo le digo clítoris y cuando termina de hacer todo el diagnostico dice: “chicas, la verdad me sorprende que un varón tenga que nombrar partes de nuestro



<p>cuerpo y no lo puedan nombrar ustedes”. Siempre hacia esos comentarios, y no prejuizgaba, una mujer que nos hacía desde calentar hasta pensar, hasta cosas muy sencillas que yo tomo muchas actividades de ella. Traigan para pensar el cuidado de la escuela, traer cosas que les gustan para dejar en la escuela y así cuidarla.</p>		
<p>Investigadora: qué bueno tener profesores así que dejen esa huella.</p> <p>R: Si. Un profesor de los primeros años de secundaria era gay y se le olía a lo lejos, pero era un chabón con tanta cabeza que generaba un respeto impresionante. En los pasillos decíamos “es gay es puto”, pero el nivel de respeto que le teníamos era enorme, el tipo te veía en la calle y te saludaba. No me acuerdo alguna reflexión de él. La sexualidad de él no estaba en juego en la clase.</p> <p>Investigadora: por ahí eran comentarios entre ustedes pero hacia él era una cuestión de respeto. La inteligencia de él iba más allá de la sexualidad que él pueda tener en su intimidad.</p> <p>R: te hago un comentario más de la secundaria. Una profesora de geografía, absurda, burda, todos la teníamos previa, pibes que quedaban afuera por esa materia. Y decíamos “a esta no se la ponen nunca, tiene algún problema”. Y era linda linda, era una hija de puta. Tenía una mirada muy machista, tenía una posición corporal no sé si varonil, tenía la presencia que incomodaba al resto, que a las mujeres que eran un poquito más flojas tal vez, las presionaba, les hacia exámenes más largos y era una materia filtro. Si no te da no te da a las mujeres, parecido al de matemática,</p> <p>Relación de dominación para con nosotros muy fuerte, y hoy se puede leer una mirada patriarcal.</p> <p>Investigadora: Hay estudios que indican que los profesores argumentan que si a un varón le va mal en matemática es porque es vago pero inteligente y si a una mujer le va mal es porque no le da, no porque sea vaga, ya que las mujeres de por si son aplicadas.</p>		
<p><b>Parte 5:</b></p> <p>Investigadora: para tarea, leer a Morgade pero pensando en ejemplos de la institución y de clase, que vos puedas recordar en función del texto.</p>		

<p>(R piensa; y dice está bien, está bien)</p> <p>R: estoy pensando, una intimidad, varios docentes nos conocemos por fuera de la escuela, entonces las charlas.... Tengo que pensar la escuela y por fuera de ella hay veces que las relaciones cambian, las formas de decir las cosas y las personas cambian. Tal vez uno se relaja más fuera de ella y dice cosas entre pares de otra manera. Igual esta. Bien, hay que pensar en función de los pibes, con los pibes uno hace lo que tiene que hacer, después fuera de ella....</p> <p>Entrega de materiales: Lineamientos Curriculares Nacionales</p> <p>Charla sobre materiales existentes de ESI. Cuadernillo de Educación Sexual Integral, para trabajar más adelante en la planificación.</p>		
--	--	--

**R03.16-03-11**

Entrevista	Implicancias	Análisis
<p>Investigadora: te traje este libro que me parece que está buenísimo.</p> <p>R: no lo conozco</p> <p>Investigadora: Me parece muy interesante porque hay un montón de historias que por ahí se pueden trabajar en el aula. Habla de leyes, de lugares de Buenos Aires, qué había antes, que hay ahora en ese lugar. Tiene historias de Buenos Aires y también historias de familias relacionadas con las leyes que había en ese momento. Y también qué papel cumplía la mujer en ese momento. Está dividido en capítulos de diversos temas y adentro de cada uno hay una o dos historias reales. En esas historias se puede ver qué lugar tenía el hombre y qué lugar tenía la mujer, qué pasaba con la familia, cómo estaba compuesta, cómo se vivía, etc.</p>		

R: no lo conocía al libro, para nada.

Investigadora: es de la colección de Longseller, tiene libros muy interesantes. Son libros para educación media en general. Este otro artículo te lo mandé por mail.

R: ah, si. Lo abrí pero no llegué a leerlo.

Investigadora: no te preocupes.

R: ¿pero es de acá?

Investigadora: en realidad es de una revista francesa pero la autora trabaja acá en la Universidad Nacional de La Plata. En esa misma revista había también otros links interesantes. Por eso te mandé el link y no sólo el artículo ¿Ustedes ya saben qué temas van a trabajar este año? Luego del cambio de currículum.

R: Estuve charlando con algunos profes de historia. Y básicamente voy a trabajar el período de 1850 a 1930. Son pocos años. Pero la idea es trabajar el mismo período con distintas miradas. Igualmente yo lo voy a extender para trabajar un poco de peronismo y obvio el golpe de estado. Los alumnos no se pueden quedar sin trabajar eso. Así que voy a arrancar con el contexto un poco más internacional, con una primera parte más conceptual, marcar un poco las discusiones de ese contexto internacional.

Investigadora: ah, ok. Está bueno. Yo traje los lineamientos curriculares nacional para que los veamos y también el cuadernillo de Educación Sexual Integral, que está dividido en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Lengua. Hay cosas lindas para leer, por ejemplo cuentan la historia de Mariquita Sánchez de Thomson, qué pasaba con la jurisprudencia, con la madre de ella, la madre de él. Con lo cual se puede trabajar la época desde un caso particular y real. Y está planteada toda la actividad, primero se plantea el relato y después los alumnos tienen que responder unas preguntas relacionadas con eso.

R: podría ser una actividad más de repaso porque lo trabajaron el año pasado.

Investigadora: claro. Tiene buenas ideas para trabajar.

R: ¿este es de nación?

Investigadora: sí. Este se baja de internet o si no te lo mando yo. Igualmente este libro estaba en el colegio, porque ha llegado a todos los colegios.

R: sí, igual, a las escuelas llegan y después no pasa nada. Pero me voy a fijar. Igualmente vos mandame el link así también lo tengo digital.

Investigadora: también plantea qué pasaba con la educación de las mujeres de la elite. Después plantea los lineamientos divididos para cada área y acá están los específicos para las Cs. Sociales. También se puede trabajar con fotografías, a mi me han llegado algunos mails con fotos de bares y lugares públicos y que no se veía mujeres, y demás. Obvio sin dejar de lado el contexto histórico-social en el cual se da todo esto.

R: ah, dale está bueno. Mandamelo por mail así lo tengo digital.

**14minut.**

Investigadora: qué estuviste pensando sobre el texto.

R: sí, lo leí hace tiempo porque muchas veces leemos textos para discutir con los docentes. Morgade separa los roles de varones y mujeres según su función social. Las relaciones de poder, las relaciones de clase y las relaciones de jerarquía. Desde ahí se puede entender los roles del hombre y de la mujer en las sociedades modernas. Y estas diferencias se expresan en distintos ámbitos. Principalmente en la educación, tanto en la acción de la educación como en la institución. También pasa por los contenidos, cómo están armados los currículos, la humanidad en sí, el hombre como objeto, como la mujer. En otros espacios también se ve la ausencia o poca presencia de las mujeres en acciones políticas, y en la jerarquía del nivel empresarial. Aunque, Argentina, tanto en lo político como en el ámbito empresarial, es uno de los países avanzados. Tiene la ley de cupo, lo cual es contradictorio, porque dice cuántas mujeres tienen que haber pero si lo comparas con otros países es un avance. Igual es un lugar pequeño el que se le da a la mujer. Las mujeres han tomado muchos roles masculinos o puestos donde históricamente han estado los hombres.

(Discusión de cómo se armaron los Lineamientos Curriculares Nacionales)

<p>Menciona que son roles culturales estas diferencias entre el hombre y la mujer, en la escuela, en el trabajo, en las relaciones jerárquicas. Y hace hincapié en el rol de la mujer en otras instancias, como administradora de la casa, más ligada a la vida privada, hace una lectura que está más adentro, maestra jardinera, adentro del aula, siempre como una extensión de su rol dentro de la casa, del mundo doméstico.</p>		
<p><b>24minut.</b></p> <p>Investigadora: como que lo privado está más ligado a la mujer y lo público más ligado al hombre. Como que hay una división en ese sentido.</p> <p><b>R: también lo que se ve en las revistas. Todas aquellas revistas que se dicen femeninas, refuerzan el rol estereotipado de la mujer. Por el otro lado también menciona la revista que son para los hombres o se dicen masculinas, son las revistas pornográficas o aquellas que son de política, de deportes, de economía, que no tienen que ver con el hogar.</b> Y al hombre también lo corren de ese mundo afectivo, el hombre no se puede acercar a sus hijos, mostrarle afecto a sus hijos, o a sus pares, a su pareja. Entonces también al hombre se lo neutraliza e imposibilita de participar en este mundo doméstico porque es territorio de la mujer. La mujer se sienta mal porque siempre la ponen en ese lugar y el hombre también porque lo corren. A la mujer también se la corre de otros espacios, del mundo laboral, de las mejores condiciones de trabajo. En estos estereotipos Morgade ve una determinación biologicista, los roles se justifican, se constituyen en función de los sexos. Entonces de esta manera pos ser mujer va a tener estos roles y el hombre igual. Qué pasa cuando el hombre es metrosexual, ya no forma parte de esa comunidad, porque se pinta las uñas, usa cremas, entonces como es diferente, se lo corre, se lo saca.</p> <p>Investigadora: está fuera de la norma. Es anormal.</p> <p>R: Entonces, un hombre que no tiene sexo con mujeres, no es el más fuerte, qué pasa con estos hombres.</p> <p>Investigadora: tienen un montón de presiones. En estas relaciones de género están los dos victimizados, no son solo las mujeres. Pero las mujeres son las que más sufren la violencia de género.</p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p>

<p>R: si hablás de violencia. En mi relato no se hablaba de violencia. Si no en general. Y en el sistema capitalista, donde hay jerarquías siempre hay alguien arriba de alguien y eso también genera violencia. Por ejemplo esto de trabajar una cantidad determinada de horas para alimentar a mi familia, salir de vacaciones, son presiones capitalistas. Diferencias de clases, violencia de clase. La cuestión es tener una postura política para pensar desde ahí las cosas y hacer el camino. Todos los días se hace el camino, sino terminás cayendo muchas veces en discusiones que están de moda, que son políticamente correctas y terminás hablando con esto de ellos y ellas. Y sólo te quedás en el nombre y falta la discusión. Igualmente esto ayuda que el cambio comience a ser más general, aunque esto es muy pequeño. En realidad también, el cambio va en paralelo, uno va dando estas pequeñas batallas, aunque no son tan pequeñas, son grandes.</p> <p>Morgade menciona que estas relaciones de género están basadas en el sexismo. Lo compara con lo que es la segregación/racismo. Uno no piensa que cuando uno está discriminando a una mujer está haciendo racismo, termina haciendo una discriminación. También en un momento marca las diferencias entre las madres solteras y las madres separadas.</p> <p>Mayor visibilidad. Hijos fuera del matrimonio, también estaba mal visto esto.</p> <p>Una pareja de lesbianas o las parejas que se hacen una inseminación artificial. Yo creo que tal vez hay una carga negativa en qué mal que es una madre soltera, las mujeres salieron a hacerse cargo de algo que el hombre no podía. Y en las madres solteras a distintos argumentos hoy en día.</p> <p>Investigadora: hace años había madres solteras pero por ahí lo ocultaban por no quedar mal frente a la sociedad, y por ahí en este momento tienen más posibilidad de hacerse visible.</p> <p>R: por ejemplo en el programa de alumnas madres, muchas de ellas no conviven con su novio y se hacen cargo de un montón de cosas. Creo que esto ha cambiado un montón, ya no creo que tenga una mirada negativa.</p>		

Investigadora: en función de esto tengo un pensamiento y vos que estás más en tema me podrías ayudar a pensarlo. Viste que siempre se habla del problema de las madres adolescentes, siempre se problematiza el problema de la maternidad adolescente, pero para quién es el problema en sí, para la gente que lo miramos de afuera o para las mismas madres adolescentes. Pensar que es problemática que haya adolescentes embarazadas es desde la mirada de uno, pero desde ellas, es también un problema o lo viven con alegría.

**R: yo creo hay diferentes cosas. Hay pibas que querían ser madres, otras capaz que lo querían consciente o inconscientemente que toman la decisión, otras que lo llevan adelante, algunas son problemáticas y otras no, la situación es problemática, adolescencia y maternidad,**

Investigadora: a eso apunto. Para ellas ser madres a esa edad, ¿es un problema? A cualquier persona le puede pasar que la situación en la cual tiene un bebé tal vez no sea la mejor ni la esperada, pero para ellas, ser madres adolescentes, ¿es un problema?

R: el problema no es ser madre, el problema es el contexto en el cual se da eso. Y en este caso, el problema es de los adultos, el problema creo que radica en esa edad que forman parte de un sistema educativo viejo, duro, que no puede dar respuesta a esto. Creo ahora no es la misma situación. Históricamente, antes, estaba bien visto que una adolescente esté embarazada.

Investigadora: sí, a los 14 años ya le conseguían un matrimonio.

R: y ya estaba casada. Claro, tiene que ver con el cambio de cultura, con la modernidad, la clase media, el avance de la ciencia, la educación, los tiempos, con el acento en los distintos estamentos de la mujer, a nivel trabajo y también en el nivel educativo se fue relegando la maternidad. En espacios más formados se ve cada vez que la paternidad y la maternidad se dan con posterioridad.

**Volviendo al tema, también no son los mismos problemas, hablando de diferencias de clases, una madre adolescente de clase baja que una de barrio norte posicionada de 16 años. Pero yo no creo que lo sientan como un problema.**

**8. Reflexión metacognitiva**

**8. Reflexión metacognitiva**

**41:30**

Investigadora: a eso voy yo.

R: en el programa alumnas madres en un principio se trabajaba VIH, y yo pensaba, qué tenemos que hacer acá nosotros. Porque nosotros las acompañábamos y no hacemos prevención. El eje, cuando empezó, era el acompañamiento a alumnas-madres y dar las condiciones para que esa mamá pueda terminar el secundario. Y eso se trabaja desde el espacio de formación en el cual yo estaba.

Hoy en día también se piensa en trabajar en dar herramientas para que puedan decidir cuándo tenerlo. Es decir, acompañar cuando lo tenés y cuando no lo tenés. Es importante que ellas tengan la información y así la libertad de elegir.

Investigadora: hablando de eso, salió un libro hace poco que se llama “Cómo hacerse un aborto con pastillas”

R: sí, lo conozco. Nosotros tenemos reunión con el equipo que editó el libro. Estamos tratando que estos lleguen a las escuelas, y en un momento se hizo una reunión y lo vendieron. Estamos haciendo cosas, nos encontramos en distintos espacios y también para la formación de gente.

Investigadora: es muy interesante el texto. En un momento decía, por ejemplo, cómo darte cuenta si estás embarazada. Si hace dos meses que no menstruas, si te han crecido las mamas. Y me pareció genial, porque una ya lo da por sentado, pero nada es obvio en estas cosas y eran muy claras las explicaciones.

R: sí, tiene que ver con las adolescentes y la salud. Las mujeres, en los sectores que trabajamos nosotros, no están acostumbradas a tener un control de su cuerpo. Y además, aunque han estado embarazadas, nunca han ido a un obstetra. Entonces la información que hay que darles, es tan básica y tiene que estar muy clara. Tipo, si no te vino, fijate.

**46:30**

Investigadora: claro, no da rodeos. Otra consulta ya que estamos en este tema. Antes se



usaban los términos embarazados no deseados, y ahora se usa embarazos no planificados, dado que está la hipótesis que las mujeres, en este caso de clase baja, tienen el deseo de ser madres, pero capaz no ese momento. ¿Te parece bien el uso de ese término?

R: creo que la da mayor libertad a la mujer y la saca de ese lugar negativo que tiene la carga del deseo. Es lo que se está trabajando también en algunos hospitales, desde esta perspectiva, tener en cuenta la biografía de las chicas, de las mujeres en general pero más de las adolescentes. Y también en cuestiones relacionadas con el aborto, que se tenga en cuenta el lovi que hace la iglesia con estas cosas, que les muestran a las chicas fotos de fetos abortados, maneja la culpa. Y desde el otro día te da el lugar de poder planificar. Además, para que sea más fácil esta situación difícil por la cual están pasando.

**Investigadora: gracias por las respuestas.**

**R: si, también quería saber si lo estaba pensando bien.**

Investigadora: no, en esto de las alumnas-madres sabés mucho más vos que yo. Por eso te quería consultar qué opinabas de esto. Lo mío es más teórico y lo tuyo más desde la práctica.

R: si, en realidad nosotros también. Tenemos dos líneas de trabajo, primero trabajamos desde líneas más teóricas y después eso lo ponemos en acción.

(Conversación sobre la problemática de la mujer adolescente y adulta en los hospitales públicos de Ciudad de Buenos Aires).

**57:30**

R: volviendo a lo que dice Morgade, esto tiene que ver con exclusión. Haciendo referencia a las categorías de clase. En la salud hay una gran diferencia de clase y también de género pero en contra del hombre. Que se lo aísla de las salas de parto, no se los deja participar de eso. Todas estas exclusiones han sido sostenidas históricamente, desde miradas más biologicistas. O sea, actualmente ya se piensa de otra manera, esos contenidos teóricos ya no tienen relevancia pero los argumentos

**8. Reflexión metacognitiva**

tienen antecedentes en eso.

Investigadora: lo de la mujer limitada a lo privado y el hombre a lo público tiene algo de eso. Leer a Aristóteles es leer unas diferencias de género enorme y todo debido a cuestiones biológicas para él. ¡Es Terrible! El decía que la jerarquía era Hombre, esclavos, niños y mujeres ¡Estaban a lo último!

R: las diferencias para él eran muchos más claras, además la mujer era solo para procrear. Además, en esa época la homosexualidad estaba bien vista. Dado que la mujer no existía, la admiración se daba entre los hombres, entre pares, la homosexualidad no era negativa. No existía el término homosexualidad, porque una cosa era la reproducción y otra era el sexo.

**Hay algo que no estaba en el texto pero siempre me llamó la atención. El hecho de que si bien las mujeres cocinan muchísimo y tienen programas de televisión, los grandes chefs siempre son hombres. Cuando se nombra grandes chefs, sea del país que sea, siempre son hombres.**

Investigadora: si, es verdad. Tal vez eso pueda deberse que si bien “la cocina es algo de la mujer”, salir a cocinar afuera de la casa ya sería pasar de lo privado a lo público. Y lo público siempre está más relacionado con el hombre. Es decir, horas fuera de la casa, tal vez un hombre lo puede hacer y no un hombre dado que la mujer tiene que cuidar de la casa y la familia.

R: si, tal vez los hijos atan más a las mujeres y no tanto a los hombres.

Investigadora: tal cual. Por ejemplo en las reuniones de los colegios en general siempre van las madres y no los padres. Me da la sensación, por ejemplo, que un hombre que se hace cargo de una empresa, trabaja muchísimo y no hay problema, puede separar la familia del trabajo. En cambio creo que para la mujer es más difícil hacer esto. Capaz que tiene que ver algo de esto. Una persona se hace conocida y puede tener renombre porque ha trabajado muchísimo y afuera de su casa. Entonces para mi es más difícil que la mujer pueda hacer esto, dejar a su familia y solo trabajar. Además por la presión que hay en la sociedad, está bien visto que un hombre labore y labore, pero para una mujer

### 3. Reflexión in situ

esto está mal porque abandona su familia. Y en función de esto, muchas veces, si la mujer trabaja fuera de la casa, tiene que hacer la comida, hacer la tarea con los hijos, o sea el trabajo nunca termina. No digo que esto sea en todos los hogares, pero aún en hogares con igualdad de género, estas cuestiones son de la mujer.

R: también con respecto a la escolaridad siguiendo con lo que dice Morgade, los docentes tanto hombre como mujeres, que lamentablemente todavía, porque lo he escuchado también, esta mirada del hombre y la mujer. **Que se habla de los alumnos/as y se forma sin querer formar y darle una mirada. Y además se neutraliza potencialidades de los/as alumnos/as. Si a una alumna le decís, vos no podés, la estás neutralizando. Es lo que hablábamos la otra vez, él puede ser liero e inquieto y vos no porque sos una señorita. El hombre en matemática es inteligente y puede ser 10 y la mujer no porque le cuesta porque es mujer. Y me parece que eso está bastante presente.**

Investigadora: y acá en este colegio a dónde vos trabajás, ¿se ve eso? ¿Comentarios de los profesores o algo? ¿Notas que hacen diferencia?

R: pocas, a veces se hacen comentarios rápidos, pero en general no. Se dan cuenta que tal vez esas cosas están mal, entonces se esfuerzan por cambiarlo y otros docentes también les dicen. Por ahí hacen comentarios valorativos. A esta no le da, pero no queda claro si es que no le da porque es piba. Aunque no lo dicen en comparación de otro.

Investigadora: hay veces que se compara diciendo a la nena no le da y al otro si le da pero es vago.

R: no, no hay esa comparación burda. Sí hay argumentaciones para varones y mujeres. El es vago y a ella no le da, pero no se relacionan. Hay pocos que hacen diferencia, pero hay. Los más duros, los más viejos.

**1:10hs.**

**Investigadora: ¿y a vos te parece que vos adentro del aula hacés alguna diferenciación?**

### 3. Reflexión in situ

<p>R: y la haré, yo no soy la excepción. Uno no busca hacerla.</p> <p>Investigadora: ¿entonces en este sentido no?</p> <p>R: pero diferencias entre hombre y mujer estoy seguro que no. Hago otro tipo de diferenciación seguramente.</p> <p>Investigadora: ¿Qué tipo de diferenciación se te ocurre?</p> <p>R: Por ejemplo, si se me acerca alguna mamá que me dice que se tiene que retirar temprano porque tiene que ir a buscar a su hijo o lo que sea. Perfecto, andá. Hago todo lo que se tenga que hacer. Y listo. Le firmo lo que sea. Chau chau. Si viene cualquier otra piba o pibe a decirme que se tiene que retirar o lo que sea, hacelo después de clase, queda claro que no salís. Yo dejo ir al baño tanto a hombre como a mujer, no tengo problema con eso. Si marco, marco igual para todos. <b>Pero diferencias entre varones y mujeres no. No, no, jamás haría una diferencia.</b> Todas las adolescentes que son madres, claramente tienen otra cosa, ya son personas adultas. <b>Y si yo le dijera que no puede ella tiene todo el derecho de decirme, no me digas que no, porque yo tengo que ir a buscar a mi hijo. Y me parece perfecto. Alguna vez si acompañé a alguien, la acompañé hasta la puerta, como un cuidado.</b> No para ver si era verdad lo que me estaba diciendo (Cuenta diferentes anécdotas que le sucedieron con alumnas-madres: llegadas tardes, irse temprano, salir al jardín y volver en un rato, entre otras). Sos madre nena, ya está. Estás sentada acá y pensando en tu hijo, no andá.</p> <p><b>Las dejo salir antes y demás, son mamá, me generan confianza. Es claro para mí eso, tienen los pies bien planteados. Y en eso claro que hago diferencias. Y cuando se van antes, nadie hace ningún comentario, igualmente no es que lo estoy aclarando. Pero bueno, son otro tipo de marcas. Cuando no se escuchan entre ellos me molesta mucho, sean hombre o mujer. Esas son las que registro.</b></p>	<p>En el primer encuentro había mencionado que no hacía diferencias entre alumnas-madres y no madres.</p>	<p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p> <p><b>3. Reflexión in situ</b></p> <p><b>8. Reflexión metacognitiva</b></p>
<p>1:15hs</p> <p>R: En el texto de Morgade también está lo que hablamos el encuentro pasado. De usar términos neutros, que el idioma español está cargado de términos masculinos y femeninos y usar los más colectivos, eso tiene que ver con el idioma. Uno busca en el idioma hablar con términos genéricos, pero también en esta utilización puede ser</p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p>

<p>que uno neutralice las individualidades. <b>Por eso, me parece que no es sólo nombrar a los hombres y a las mujeres si no a toda la diversidad. Al gordo, al falco, al paraguayo, al boliviano, el quechua, el guaraní, el español.</b> Nombrar a toda la diversidad, que por suerte en América Latina y Argentina tenemos de todo. Me parece que nombrar a todos todo el tiempo es mejor que no nombrarlos porque sería volver a invisibilizarlos.</p> <p>Investigadora: si, entiendo. Tal vez parecería que la única diferencia o dicotomía que hay es la de varón y mujer, cuando hay otras tantas diferencias para trabajar.</p> <p>R: valorar los saberes tanto de mujeres como de los hombres. Las capacidades del hombre y la mujer. Trabajar las capacidades pero de todos, no sólo de las mujeres, sino también de otros países.</p> <p>(Cuenta actividad sobre de Historia y dibujo).</p>		
<p>Investigadora: estuvo muy buena la discusión, viste todo lo que saca Morgade!</p> <p>También te quería comentar en estos cuadernillos se menciona por ejemplo, de qué manera se podría trabajar la perspectiva de género en las Cs. Sociales. Entonces para esto hay algunos tips. Entonces si te parece, lo que podríamos hacer, es tratar de analizar la planificación que llevaste adelante el año pasado en función de estas cuestiones. Por ejemplo cómo aparece la mujer a lo largo de la historia.</p> <p><b>R: ok, entiendo más o menos. Por ejemplo en la historia argentina, la mujer casi no aparece, solo con el rol doméstico. Generalmente aparece la mujer en los grandes libros recién con Evita.</b></p> <p>Investigadora: ajá. ¿Y hasta ese entonces dónde estaba la mujer? ¿Qué hacía? ¿Nada?</p> <p><b>R: en la historia no aparece, no se reconoce. Está invisibilizada. Pero también está invisibilizado algunas corrientes socio-políticas como el anarquismo, el comunismo. El que predomina es el capitalismo y en el capitalismo no se le da lugar a la mujer. Por ejemplo el anarquismo le da un rol mucho más interesante a la mujer, es más protagonista. Porque ahí sí que tenían una condición de igualdad.</b></p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p> <p><b>4. Sesgo de la formación</b></p>

<p><b>Entonces, estas ideologías están invisibilizadas porque están debajo del capitalismo como hegemónico.</b> Al estar invisibilizado esto, las mujeres pierden protagonismo. Y esto se recupera a partir de los años 30. Se recupera a través de las mujeres obreras, de los talleres. Esto lo recupera el peronismo. Esta es una particularidad de la historia Argentina.</p> <p>Investigadora: sisi, claro. Y vos en la planificación lo tomás así. Es decir, comenzar a trabajar el rol de la mujer desde el peronismo en adelante o un poco antes hacés una reflexión de esto.</p> <p><b>R: no, en realidad no. No trabajo el rol de la mujer en la política antes de Perón no. Pensándolo ahora, tal vez me faltó mencionar más el rol que no tenía la mujer. Es decir, tal vez me faltó completar el rol y lugar que tiene mujer en la historia. Claro, porque yo no las menciono, pero algún lugar tenían.</b></p>		<p><b>3. Reflexión in situ</b></p>
<p>Investigadora: si, tal vez pensar, dado que no aparecen en la vida política, qué otros papeles cumplían y por qué, también, no aparecían en la vida política.</p> <p><b>R: sí, es verdad. No lo he profundizado. Por ahí lo podría hacer visible preguntando qué les parece, por qué la mujer estaba acá o no formaba parte de un determinado lugar. Por ejemplo cuando muere una adolescente en 1905 las mujeres salen de los conventillos. Salen las mujeres a reclamar por la muerte de una adolescente en los talleres. A pedir derechos para las adolescentes, embarazadas. Lo tomo como un sector más dentro de la clase trabajadora, lo tomo desde ahí. Capaz que no tomo el ámbito hogareño, la tomo como trabajadora, como hiladora. Capaz que me falta un poco más eso, yo creo que lo pienso más como clase.</b></p> <p>La otra vez estaba leyendo un trabajo. Por ejemplo la otra vez trabajamos cómo ver la historia desde las fotografías, cómo entender las relaciones sociales de la época. <b>Y eran cuadros de la Iglesia hablándole a la gente, o los militares, las mujeres cuidando los nenes, y en ningún momento las mujeres estaban hablándole al resto, algo que de alguna manera ilustra ese rol. Sí, tengo que pensarlo, está bueno.</b></p> <p>Investigadora: está bueno como para pensar algo de esto para las clasificaciones, tal vez en algún tema en particular o transversal.</p>		<p><b>1. Intención de incorporar la perspectiva de género en futuras planificaciones.</b></p> <p><b>3. Reflexión in situ</b></p> <p><b>3. Reflexión in situ</b></p>

R: sí, estoy pensado, tal vez dar un marco general como hago siempre y después cuando me enfoco en Argentina ahí puedo comenzar a pensarlo, y trabajar clase sociales o las distintas relaciones sociales que hay en Argentina. Hay una aristocracia que es masculina pero las personas que no tenían decisión también eran masculinas. **Las mujeres están invisibilizadas en todos lados. En principio por ahí cuando comienza la inmigración podrían comenzar a tener más visibilidad porque viene la familia. Por ahí pensar qué hacía la mujer de la aristocracia. Da para pensar.**

Investigadora: bueno, eso lo vamos viendo.

R: dale.

### 3. Reflexión in situ

