



Ilustración: Carolina Castro

LE AMOUR

ESTEREOTIPOS AL DESCUBIERTO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA PROBLEMATIZAR LO MASCULINO Y LO FEMENINO EN EL AULA

Stereotypes uncovered. A didactic approach for discussing masculine and feminine conceptions in class

Alejandro Czernikier
Jerónimo Lukin
Silvia Pedetta
Micaela Kohen
Gastón Pérez¹

Fecha de recepción: 19 de febrero de 2015
Fecha de aprobación: 21 de agosto de 2015
.....

Resumen

En este escrito se presenta una serie de actividades correspondientes a una unidad didáctica de educación sexual elaborada por estudiantes del profesorado de biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA) en conjunto con docentes tutores. El propósito central de las propuestas didácticas presentadas es aportar a que en la escuela se habiliten espacios de reflexión sobre la construcción de la sexualidad, entendiendo que hay infinitas formas de ser, vivir y sentir y que estas no tienen por qué responder a un mandato impuesto. Nos centramos en aportar a desnaturalizar los estereotipos identitarios impuestos, reproducidos por la institución escolar y muchas veces legitimados desde las ciencias biológicas. El trabajo presentado cobra especial relevancia ya que proviene de una construcción colectiva en el marco de la formación inicial, donde generalmente lxs² docentes de biología poseen escasas instancias para comprender la sexualidad en un sentido amplio, más allá de la genitalidad, la reproducción y de una mirada patologicista.

Palabras clave: Estereotipos de género, educación sexual, docentes de biología, unidad didáctica.

Abstract

In this paper we present a series of activities corresponding to a teaching unit of sexual education, developed by students of the faculty of Biology from Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (UBA) in collaboration with teacher mentors. The main aim of the pedagogical proposals submitted here is to contribute to the school enabling of spaces of reflection on the construction of sexuality knowing that there are infinite ways of being, living and feeling and that these do not have to respond to an imposed mandate. We focus on contributing to denaturing the imposed identity stereotypes, reproduced by the school and often legitimized by the biological sciences. The work submitted is of particular importance because it comes from a collective construction within the framework of the initial training, where generally biology teachers have limited instances to understand sexuality in a broad sense, beyond genitality, reproduction and pathologizing.

Key word: Gender stereotypes, sexual education, biology teachers, didactic unit

-
- 1 Los autores son miembros del Grupo de Didáctica de la Biología. Instituto de Investigación en Enseñanza de las Ciencias (CeFIEC), Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Correo electrónico: jerolukin@gmail.com; micaelakohen@gmail.com; Co-dirección del grupo: Dra. E. Meinardi y Dr. L. González Galli.
 - 2 Se utilizará la letra "x" (lxs) para hacer referencia a un amplio universo de expresiones de género que van más allá de la dicotomía "hombre" y "mujer", esto es, expresiones transexuales, intersex, travestis u otras existentes o por existir.

En este escrito presentamos un conjunto de actividades innovadoras que corresponden a la planificación de una unidad didáctica de educación sexual integral elaborada en el marco de la materia Didáctica Especial y Práctica de la Enseñanza I, la cual pertenece al profesorado de enseñanza media y superior en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Para la construcción de la unidad didáctica se trabaja en conjunto entre estudiantes avanzados de la carrera del profesorado (lxs tres primeros autorxs) y docentes que se encargan de guiar y retroalimentar el trabajo (lxs dos últimxs autorxs) durante encuentros presenciales semanales y vías asincrónicas.

El trabajo conjunto entre estudiantes del profesorado y docentes permite un ida y vuelta entre conocimientos y experiencias que posibilitan la problematización de la enseñanza desde diferentes perspectivas. La producción didáctica posiciona a lxs estudiantes del profesorado en un lugar activo, ellxs, con el acompañamiento de lxs docentes, llevan adelante el proceso de investigación de los marcos teóricos, la elección de los contenidos y su correspondiente recorte, la toma de decisiones sobre el enfoque, el diseño y secuenciación de las actividades a partir del trabajo extenso con estrategias didácticas. “Observamos que las investigaciones sobre la cognición sugieren que el aprendizaje incluye la construcción activa de conocimientos” (Bransford y Vye, 1996, p. 304). Este aprender haciendo permite apropiarse de los contenidos de la didáctica de una manera diferente a la tradicional: “Muchos enfoques tradicionales de enseñanza no ayudan a hacer la transición entre —saber qué— algo es de determinada manera a —saber cómo— pensar, aprender y resolver problemas” (Bransford y Vye, 1996, p. 306). En este sentido, las actividades que proponemos para la escuela son coherentes con esta manera de pensar la enseñanza y por esa razón sugerimos actividades que ponen a lxs alumnxs en un rol activo. Este es uno de los principales aportes que hacemos en este trabajo, proponer actividades participativas que implican una construcción colectiva de conocimiento en educación sexual.

La educación sexual en la formación de docentes de biología

En Argentina, en el año 2006, se sanciona la Ley Nacional 26.150 que vuelve obligatoria la educación sexual en todos los niveles del sistema educativo. Dicha ley establece que la educación sexual debe ser “integral” y enfatizar en la necesidad de enseñar la sexualidad desde sus múltiples dimensiones, “entiéndase como educación sexual inte-

gral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos”.³ Enseñar sexualidad requiere un trabajo extendido en la formación tanto inicial como continua del profesorado:

Se trata de profesionales que, formados en instituciones reproductoras de estereotipos y relaciones sociales, deben enseñar al alumnado a revisar estos mismos patrones; por esta razón se vuelve necesario que atraviesen instancias de autorreflexión y revisión de sus prácticas de enseñanza. (Kohen y Meinardi, 2013, p. 2).

Además, lxs docentes de biología poseen escasas instancias en su formación para trabajar con la perspectiva de género y pensar el cuerpo y las sexualidades como constructos sociales, por esta razón la experiencia de diseño de unidades didácticas de educación sexual desde esta perspectiva se vuelve sumamente estratégica para la aplicación de la ley. Morgade señala:

Cuando la temática se hace presente, es generalmente en el área de Ciencias Naturales o, en el secundario, en las materias de Biología o Educación para la Salud. Ahora bien sabemos que el abordaje en esas áreas generalmente se ha limitado a la anatomía y la fisiología de la genitalidad, y al estudio de los riesgos de contraer ITS o de embarazos no planeados: una visión de la sexualidad reducida y, por lo general, desubjetivada. (2008, p. 5).

Por esa razón, el trabajo con docentes de biología que están iniciando su formación considerando la sexualidad y sus múltiples dimensiones desde una perspectiva de género cobra especial relevancia.

Los estereotipos de género en el centro de la escena

Para definir qué aspectos de la educación sexual abordar a lo largo de la planificación, se trabajó a partir de una revisión de bibliografía especializada. Además, se realizó una lectura de las normativas vigentes mencionadas, los lineamientos curriculares elaborados por el Ministerio de Educación de Argentina y el análisis de publicaciones de diversas propuestas para el aula.

Una vez abierto el abanico de contenidos de educación sexual con los que trabajar, se realizó una elección respecto a la focalización de la propuesta didáctica. Nuestro interés radicaba en la elaboración de una planificación en

3 Ley Nacional 26.150, artículo primero.

la que las cuestiones sobre los cuerpos, el sexo y el género no se vieran como un objeto de estudio donde solamente la Biología como disciplina tenía algo para decir, sino que se evidenciara que hay relaciones con la cultura y el poder generalmente invisibilizadas (Fortunato, 2013). En este sentido, entendemos que las categorías teóricas con las que trabajamos son construcciones sociales.

Las ideas sobre el *deber ser de los varones y las mujeres*, por ejemplo, son construcciones sociales que varían a lo largo de la historia. Incluso en un mismo momento histórico, lo que está socialmente aceptado de un varón y de una mujer difiere según el lugar del mundo y las condiciones socioeconómicas de los sujetos. La escuela, la religión, la televisión, la publicidad, constantemente nos invaden con varones y mujeres *ideales* que nos enseñan cómo debemos vestirnos, qué consumir, de quién enamorarnos, qué deporte jugar, qué tipo de familia formar, de qué trabajar. Amaranta González plantea:

Los estereotipos de género son imágenes o ideas socialmente aceptadas y basadas en representaciones y prejuicios arraigados y transmitidos generacionalmente que implican una carga valorativa y jerárquica. [...] caracterizaciones relativas a los varones se asocian con “virtudes” valoradas positivamente en el nivel social, mientras que los rasgos que suelen usarse para caracterizar a las mujeres presentan, en la mayoría de los casos, la imagen contrapuesta de la “virtud” masculina. (2013, p. 23).

Estas concepciones aceptadas, naturalizadas y reproducidas por gran parte de las instituciones hegemónicas de la sociedad legitiman muchas prácticas de violencia y desigualdad cotidianas: la violencia hacia las mujeres, la desigualdad de oportunidades, el sexismo, entre muchas otras (Santandrea, 2012).

El concepto de género es una categoría relacional que nos permite comprender la asignación y distribución de roles en una relación de poder en la cual hay una clara desventaja de las mujeres con respecto a los varones. Esta desigualdad se traduce en una privación de derechos que conllevan la puesta en riesgo de la vida y, muchas veces, hasta la muerte. (González, 2013, p. 22).

Tomasini, Bertrarelli, Córdoba y Peirotti (2012, p. 2) mencionan que “a partir de una vasta cantidad de trabajos que constituyen el campo de estudio de género y educación, se viene documentado cómo la escuela está activamente involucrada en la construcción del género”. Por esta razón, se vuelve imprescindible generar espacios participativos con docentes y estudiantes que permitan producir nuevas enseñanzas, aportando a desnaturalizar los estereotipos de género que se reproducen en las instituciones educativas.

tipos de género que se reproducen en las instituciones educativas.

En este trabajo se presenta el diseño de propuestas para el aula que surgen de un trabajo colectivo, de múltiples discusiones que involucraron un replanteo incluso de nuestras propias ideas. Se proponen actividades para trabajar diferentes aspectos sobre los estereotipos de cuerpo, sexo y género con diferentes implicancias sociales. Estas actividades no son recetas, son simplemente aportes que deben ser ajustados según los contextos, los grupos y las especificidades de lxs docentes, pero pretenden ser un aporte para empezar a poner en escena y también en las clases de biología y educación para la salud, contenidos que posibilitan el diálogo entre disciplinas y que aportan a revisar aspectos de nuestras experiencias cotidianas.

Metodología de trabajo

Como se planteó en la introducción, la presente planificación surge de un trabajo conjunto entre estudiantes de profesorado y docentes-tutores de la materia. El trabajo sincrónico se dio en el marco de cinco encuentros de dos horas de duración. En el primero de ellos, lxs estudiantes de profesorado realizaron un mapa con todas las ideas sobre educación sexual donde aparecían temáticas que iban desde la genitalidad y las infecciones de transmisión sexual hasta la violencia obstétrica y los partos humanizados. Este mapa tenía el objetivo de poner sobre la mesa la riqueza de los contenidos en educación sexual con la que lxs futurxs docentes habían llegado al momento de la planificación, aun sin haber tenido una formación específica. Hacia el segundo encuentro, tras la lectura de la bibliografía especializada, se redujo el mapa, con lo que se encontró el foco que guiaría toda la planificación: la problematización y desnaturalización de los estereotipos de género que existen en nuestra sociedad y su carácter socio-cultural e histórico. A partir de aquí, el trabajo de lxs estudiantes se centró en pensar y presentar actividades para llevar al aula. En cada encuentro lxs tutores realizaban una devolución sobre el trabajo realizado aportando preguntas, sugerencias y reorientaciones desde el saber experto. En esta retroalimentación se prestó particular atención a que las actividades propuestas estuviesen coherentemente secuenciadas e incentivaran el trabajo activo de lxs estudiantes en el aula, tratando de reducir al mínimo las exposiciones de lxs futurxs docentes. Durante los encuentros finales las correcciones y recomendaciones de lxs docentes-tutores fueron más reducidas entendiendo que el núcleo de la planificación ya estaba sólido y lxs futurxs docentes fueron apropiándose de los criterios didácticos en la elaboración de sus propuestas.

Secuencia de actividades

Las tres propuestas que se presentan en este trabajo son una selección de actividades que forman parte de la unidad didáctica, compuesta en total por seis actividades (aproximadamente 350 minutos de clase). La planificación fue pensada teniendo en cuenta el contexto en el que se enmarca la escuela donde lxs estudiantes de profesorado realizan sus primeras prácticas docentes: una clase de alrededor de 30 estudiantes de 14 y 15 años, correspondientes al segundo año de una escuela de gestión estatal ubicada en un barrio de la zona sur de la ciudad de Buenos Aires, que recibe una población económicamente vulnerable. La unidad didáctica pretende problematizar las concepciones de lo *masculino/el varón ideal* y lo *femenino/la mujer ideal* como categorías fijas, dicotómicas e indiscutibles que atraviesan a lxs sujetos en su quehacer cotidiano. Las actividades no incluidas en esta publicación contienen propuestas que habilitan pensar y discutir la división sexual del trabajo, el aspecto histórico de los estereotipos, los mandatos de género y la diversidad en el deseo y las elecciones sexuales/amorosas.

En este sentido, el objetivo de la unidad didáctica es que lxs estudiantes comprendan el carácter histórico de los roles de género y, por lo tanto, su posibilidad de modificación; que puedan construir conceptos de “estereotipo”, “criterio” y “continuidad”; que amplíen el abanico de expresiones de género posibles; pero fundamentalmente que reflexionen sobre la construcción de su propia sexualidad (y la de sus pares) comprendiendo que hay infinitas formas de ser, vivir y sentir y que estas no tienen porqué responder a un mandato impuesto.

Actividad inicial: “Estereotipando entre todxs”

Desarrollamos aquí brevemente la primera actividad de la planificación, dado que en ella se propone la construcción de un material grupal a partir de las concepciones de lxs alumnxs sobre los estereotipos de varones y mujeres que se retoma, se revisa y se discute al finalizar cada actividad de la unidad didáctica.

En esta actividad titulada Estereotipando entre todxs, se conforman grupos de cinco o seis estudiantes, lxs cuales deben construir un estereotipo de varón y un estereotipo de mujer. Se reparte un texto donde lxs estudiantes completan espacios vacíos para construir la descripción de un varón y una mujer ideal: edad del personaje, nombre de la pareja (si es que tiene), deporte favorito, trabajo y tareas que hace en la casa, entre otras. Una vez pensadas estas características, se le pide a cada grupo que dibuje sus personajes, tratando de representar la descripción.

En una segunda instancia, se propone una puesta en común y discusión de los personajes creados. Si bien no detallaremos aquí esta propuesta, es importante comentar que como resultado de esta actividad se compilan los dibujos de todos los grupos creando dos grandes afiches: uno con todas las “mujeres ideales” y otro con los “varones ideales”. Dichos afiches se utilizan a lo largo de toda la unidad didáctica como herramienta para revisar cuestiones sobre los estereotipos luego de cada actividad de la planificación.

Actividad “La balanza: criterios, categorías y continuos”

El objetivo de la presente actividad es problematizar la noción de categoría y su relación con la construcción de género. Consideramos que este trabajo permite habilitar un espacio en la escuela donde lxs estudiantes puedan complejizar la mirada sobre la sexualidad y comenzar a desentramar sus múltiples dimensiones. El varón (como categoría) es aquel que posee pene, juega al fútbol, tiene pelos, trae el dinero a la casa (criterios), mientras que por su lado las mujeres deben preocuparse por la figura, poseen vagina, tienen cabello largo y juegan con muñecas (criterios). Sin embargo, en acuerdo con Fausto-Sterling:

Etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social. El conocimiento puede asistirnos en esta decisión, pero sólo nuestra concepción del género, y no la ciencia, puede definir nuestro sexo. Es más, nuestra concepción del género afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia. (2006, p. 17).

Entendemos que la construcción de categorías nos permite agrupar mentalmente objetos diferentes con base en sus características comunes, por lo que nos ayuda a organizar y a relacionar objetos, eventos o personas, para hacer que el mundo sea comprensible. Entendemos como una *categoría* a los grupos o clases que resultan de una clasificación de personas o cosas basándose en un determinado criterio. Por *criterio* nos referiremos a distintos conjuntos de normas y reglas posibles, construidas subjetivamente, que se aplican para separar según categorías.

El uso de categorías dicotómicas está tan naturalizado que muchas veces no nos damos cuenta de sus orígenes ni consecuencias. Es por esto que un primer trabajo para aportar a desnaturalizarlas es habilitar a lxs estudiantes a hacerse conscientes de esta forma de pensar, la cual dificulta (1) la comprensión de una variabilidad que es continua en los sujetos, por lo que aquello que es diferente, se sale de la norma y es asociado a un ruido” en la categoría, y (2) la comprensión de que las categorías de

clasificación son construcciones subjetivas asociadas a un contexto sociohistórico.

En una primera instancia de la actividad el objetivo implica interrogar la dicotomía; comprender que las categorías son construidas histórica y culturalmente. Lxs docentes proponen a lxs alumnxs separarse en dos grupos según distintos criterios, y que cada unx se ubique según les parezca “corresponderle”. Las categorías podrán ser varones y mujeres, zurdxs y derechxs, de pelo lacio y pelo enrulado, que sepan jugar al truco y lxs que no, grandes y chicxs, lxs que viven cerca del colegio y lxs que viven lejos, altxs y bajxs.

Frente a las elecciones de lxs estudiantes, en una segunda parte de la actividad, se reflexiona sobre los conceptos de *criterios* y *categorías*. En primer lugar, se realizan algunas preguntas lxs alumnxs reflexionan y explicitan cómo determinaron los criterios de división, es decir cómo pusieron el límite entre un grupo y otro: ¿en cuál de las etapas del juego les resultó más difícil agruparse? ¿Por qué? ¿Cómo lo resolvieron? ¿Les tocó ubicarse de manera diferente a como hubieran querido? Cuando les tocó separarse en altxs y bajxs, ustedes se pusieron de acuerdo para tomar una decisión, ¿creen que esta es la única manera en la que podrían haberlo resuelto? ¿Podrían haber elegido una manera diferente de separarse? Una segunda serie de preguntas apunta a reconocer cómo el contexto es importante para la definición de los criterios: Pónganse en orden según la altura, ¿dónde fue que hicieron el corte cuando estaban jugando? Si además de ustedes en el aula hubieran estado también los integrantes del equipo masculino de básquet del club del barrio, ¿Se hubieran separado de igual manera? ¿Por qué? ¿Y si lxs profes jugásemos con ustedes? Otra de las separaciones fue entre grandes y chicxs. ¿Cómo definieron cómo separarse? Si hubieran estado de visita lxs nenxs del jardín, ¿hubieran formado los mismos grupos? ¿Por qué? También tuvieron que separarse entre los que vivían cerca y lejos de la escuela. ¿Cómo lo resolvieron? Nosotros no vivimos en el barrio. Si hubiéramos jugado con ustedes, ¿habrían propuesto separarse de igual manera?

Estas preguntas permiten explicitar el carácter continuo de las características que trabajamos revisando las decisiones tomadas por lxs alumnxs para la construcción de los criterios de separación y por tanto poner en evidencia el carácter subjetivo de estos. A partir de la discusión de las anteriores preguntas se construye con lxs alumnxs una posible definición para las palabras *criterio* y *categoría*, que es utilizada por todo el grupo clase a lo largo de la unidad didáctica.

Finalmente, se trabaja sobre las categorías varón/mujer para evidenciar que aun en esos casos hay un criterio construido para la clasificación. Para ello se les pregunta ¿cuál fue el criterio cuando se separaron en varones y mujeres?, ¿cómo lo definieron? Si bien se espera que lxs alumnxs tengan interiorizado el ser varón o mujer y que no se hayan cuestionado esta decisión al jugar a la balanza, estas preguntas propician el espacio para explicitar qué es lo que está implícito en las categorías varón/mujer que usamos habitualmente. Para ello se realiza una lista en el pizarrón de las características que ellxs consideran que lxs definen como varones o mujeres. En esta instancia es posible trasladar el debate y los nuevos conceptos construidos al tema de la planificación utilizando como herramienta para la discusión las producciones grupales construidas en la actividad inicial.

Actividad: “Caster Semenya no encaja”

Hasta 1968, a menudo se exigía a las competidoras olímpicas que se desnudaran delante de un tribunal examinador. Tener pechos y vagina era todo lo que se necesitaba para acreditar la propia feminidad. Pero muchas mujeres encontraban degradante este procedimiento. En parte por la acumulación de quejas, el comité olímpico internacional decidió recurrir al test cromosómico, más moderno y “científico”. El problema es que ni este test ni el más sofisticado que emplea el comité en la actualidad (la reacción de la polimerasa para detectar secuencias de ADN implicadas en el desarrollo testicular) pueden ofrecer lo que se espera de ellos. Simplemente, el sexo de un cuerpo es un asunto demasiado complejo. No hay blanco o negro, sino grados de diferencia. (Fausto-Sterling, 2006, p. 17).

Entonces ¿tiene sentidos seguir hablando de categorías tajantemente diferenciadas? ¿Esa diversidad no es extensiva a todas las personas?

Trabajar con casos deportivos polémicos permite ampliar la mirada y pensar a lxs personas atravesadxs por dimensiones culturales, sociales, políticas e históricas. En la actividad que presentamos se cuenta la historia de una atleta olímpica cuyo carácter de mujer fue puesto en duda, a tal punto que se la sometió a un “control de feminidad” y al resultar negativo, no se la dejó competir en los Juegos Olímpicos.

Dado que la tarea a realizar implica una lectura por parte de lxs estudiantes de un texto de divulgación científica creemos importante pensar sobre las estrategias lectoras. Sabemos que cuando un alumnx lee debe buscar relaciones entre las partes del texto (relacionar), distinguir puntos secundarios y principales (seleccionar), pensar ejem-

plos (concretizar) y buscar aplicaciones (aplicar). Todas estas actividades hacen al procesamiento cognitivo. Por otro lado el conocimiento metacognitivo permite al lector seleccionar, emplear, controlar y evaluar el uso de estas estrategias lectoras, entre otras cosas, monitoreando activamente y regulando las actividades de procesamiento de la información (Maturano, Macías y Soliveres, 2002). De esta manera, coincidimos con Maturano et al. (2002) y Norris y Phillips (2012) en que la lectura implica un proceso iterativo entre el plano cognitivo y el metacognitivo.

Sin embargo, generalmente, lxs estudiantes poseen una visión simple de la lectura” (Norris y Phillips, 2012) y la reducen a reconocer palabras o a localizar información sin lograr hacer inferencias a partir de lo que leen. En sus estudios, autorxs como Gourgey (2001) y McKeown y Beck (2009) coinciden en que las actividades metacognitivas asociadas a la lectura promueven una mayor comprensión de las ideas de un texto, por lo que se decidió incluir durante la lectura oral del texto una serie de tareas que tienen la función de monitorear metacognitivamente la comprensión que se está dando sobre el contenido del escrito. Algunas de esas tareas eran hacerse preguntas sobre el texto para concientizarse sobre la comprensión del mismo, reconocer palabras e inferir su significado, inferir la continuación de determinados extractos, discutir aquello que indica el autor del escrito (Maturano et al., 2002; McKeown y Beck, 2009; Veenman, 2012). A continuación presentamos el texto⁴ con sus correspondientes preguntas metacognitivas subrayadas para una mejor lectura.

¿Caster Semenya es hermafrodita?

**Viendo la foto, ¿quién creen que es Caster Semenya?
¿Qué significa hermafrodita?**

La prensa australiana asegura que la evaluación médica corroboró que la corredora sudafricana carece de útero y tiene testículos internos en lugar de ovarios. Todavía no hay nada comprobado y los resultados definitivos serán dados en noviembre.

**¿De qué creen que tratará la noticia? ¿Qué es útero?
¿Ovarios? ¿Y testículos internos?**

La atleta sudafricana Caster Semenya, campeona del mundo de los 800 metros, fue investigada por las dudas que genera su sexo. La Federación Internacional de Atletismo (IAAF), frente a las protestas de sus competidoras, debe tomar una decisión.

¿Por qué genera dudas el sexo de Caster? ¿Por qué creen que hubo protestas de otras competidoras? ¿Qué función cumple la iaaf?

Una fuente anónima asegura que la atleta sudafricana posee testículos internos y carece de ovarios, y que presenta un nivel de testosterona tres veces superior a la media femenina, lo que confirma su condición de hermafrodita.

¿Sabes qué es la testosterona? ¿Qué significa que sea superior a la media femenina? Teniendo en cuenta la definición que dimos anteriormente de la palabra hermafrodita, ¿creen que está bien usado este concepto aquí?

La IAAF se encuentra estos días elaborando un informe para impedir a Semenya competir en próximos eventos y recomendarle una cirugía de manera urgente ya que el no descenso de los testículos aumenta las probabilidades de cáncer, informa el mismo diario. No se descarta retirarle la medalla de oro conquistada el mes pasado en Berlín.

La IAAF descartó en primera instancia manifestarse al respecto, aunque más tarde su secretario general, Pierre Weiss, declaró: “Está claro que Semenya es una mujer, pero es posible que no lo sea al 100%”. El caso se ha convertido en una cuestión nacional en Sudáfrica. Semenya va camino a convertirse en heroína por cuestiones muy diferentes a su profesión. Por eso la IAAF trata de llevar el caso sin hacer más ruido del estrictamente necesario.

¿Por qué la iaaf le impediría competir a Semenya? ¿A qué se refiere Pierre Weiss con que Semenya “no es mujer al 100%”?

La lectura de este artículo en este momento de la unidad didáctica irrumpe en el aula permitiendo discutir sobre los criterios utilizados por la Federación Internacional de Atletismo para tomar la decisión, sobre el peso asignado a los factores biológicos y no biológicos a la hora de determinar si una persona es hombre o mujer y cómo entra en juego la subjetividad personal. También permite volver sobre los afiches de los dibujos estereotipados de la primera actividad y continuar reflexionando sobre las ideas iniciales de lxs estudiantes.

Actividad “Reflexión en viñetas”

En esta última actividad de la unidad didáctica se propone una reflexión sobre todo lo trabajado a lo largo de las clases. En una primera instancia se reparte a lxs estudiantes algunas preguntas para reflexionar en torno a su percepción del desarrollo de la unidad didáctica, la construcción de los afiches y las distintas ideas que fueron plasmándose a lo largo de todo el proceso.

⁴ Adaptado de la nota “¿Caster Semenya es hermafrodita?” publicada en Infobae el 11 de septiembre de 2009.

En una segunda instancia, se propone una reflexión utilizando una viñeta de un humorista gráfico argentino, Ricardo Siri, cuyo seudónimo es Liniers, donde se plantea la idea de la diversidad con la expresión *Todos somos los raros*. Se les reparte a cada unx de lxs estudiantes una hoja con esta viñeta⁵ (figura 1) y algunas consignas para realizar de manera individual.

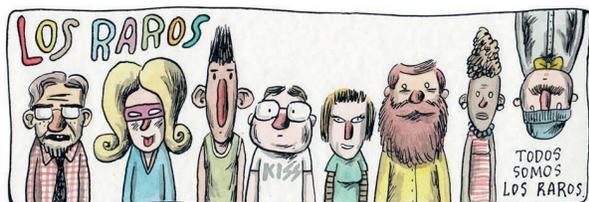


Figura 1. Actividad “Reflexión en viñetas”. Por Liniers

*Todos estos personajes son raros:
Inventale una personalidad a alguno de estos personajes mencionando qué característica tiene que lo convierte en “raro”. Acordate de todo lo que vimos en las clases anteriores y recordá que “lo raro” puede ir más allá de lo físico
Ahora volvamos a los estereotipos de la primera clase: ¿Qué tiene de raro cada uno de ellos?, ¿y cada uno de nosotros qué tenemos de raro?*

En esta discusión se pretende profundizar a manera de cierre el concepto de que *todxs somxs rarxs*, retomando la visión crítica de los estereotipos. Nadie es un hombre ni una mujer ideal ni puede pretender serlo. Se trata de desnaturalizar, problematizar los mandatos sociales y sabernos rarxs.

Actividad transversal “Jugando con los títulos”

Durante la producción de la unidad didáctica se pensó en una forma innovadora de sistematizar las discusiones que fomentan las actividades. Tradicionalmente, la manera de organizar lo trabajado implica una tarea pasiva por parte de lxs estudiantes, quienes generalmente transcriben a sus hojas aquello que el/la docente escribe en la pizarra. Frente a esto, lxs estudiantes no se muestran entusiasmados al emplear actividades que desarrollen la metacognición, especialmente cuando a través de los años fueron premiados por su comportamiento pasivo y el aprendizaje sin sentido. El desafío de lxs docentes está en ayudar a reconocer la necesidad de cambiar el modo en que ellos

se ven como aprendices y también en cambiar los roles que suelen asignárseles a lxs docentes y alumnx en las escuelas (Ben-David y Orion, 2013).

Frente a esto se decidió que lxs estudiantes escribieran un título para sintetizar lo trabajado. Usando esta habilidad como parte de las tareas que les pedimos a lxs alumnx, los colocamos en una posición activa con respecto a su aprendizaje. Para hacer efectiva la propuesta tras el cierre de cada actividad lxs estudiantes ponen un título a la tarea realizada. Este trabajo implica, por parte de lxs alumnx, reflexionar sobre el recorrido que fue transitado en la actividad así como sobre los propósitos por los cuales fue pensada. Esta manera de sistematización de la discusión establecida por la actividad, tiene dos objetivos: por un lado, desarrollar la habilidad metacognitiva de estructurar la información conociendo de antemano los propósitos de lo que lxs estudiantes están haciendo (Campanario, 2000; Waldrip, Prain y Carolan, 2006) y por otro generar un espacio que posibilite la concientización sobre lo que piensan lxs alumnx (Vosniadou, Loannides, Dimitrakopoulou y Papademetriou, 2001)

Conclusiones

El trabajo presentado da cuenta de espacios reflexivos donde se vivencia una construcción activa de unidades didácticas en el marco del profesorado de biología. La transformación de los modelos pedagógicos, para profundizar en la comprensión de lxs alumnx a partir de un “aprender haciendo” implica que lxs docentes trabajen extensamente en el diseño de actividades. De esta manera, “dar la clase” no es la única tarea docente y el diseño de una propuesta didáctica cobra especial importancia. Consideramos importante, entonces, resaltar el proceso de construcción de una planificación con pares como espacio de aprendizaje para la formación de docentes, pero también como una posibilidad para docentes ya formados en su trabajo día a día. Es un espacio pendiente para lxs docentes en ejercicio, ya que, debido a la intensificación de sus trabajos, los espacios de producción conjuntos suelen estar ausentes. A su vez, la posibilidad de trabajar con actividades que ponen a lxs estudiantes en el centro de la escena permite que las experiencias personales de cada unx entren en juego enriqueciendo la clase y la habilidad del docente para pensar futuras prácticas de esta u otras unidades didácticas incluso en otras aulas y otros contextos.

La elección de trabajar con contenidos vinculados con la sexualidad, pero más allá de la genitalidad, la reproducción y la prevención de enfermedades, plantea un desafío: poner en diálogo los saberes biológicos con los conocimientos de las ciencias sociales y, por ende, discutir la dicotomía sexo-naturaleza/género-cultura. Esto lleva a preguntarnos sobre la ciencia que enseñamos y las expli-

5 R. Siri, com. pers. Publicada el 21 de Marzo del 2015. Permiso de citación obtenido el 8 de agosto del 2015.

caciones que damos sobre los cuerpos sexuados. En esta línea, Morgade (2011, p. 26) plantea que “la materialidad de un cuerpo es prácticamente inescindible de la red de significaciones en la cual se desarrolla. El sexo está de tal modo imbricado con el género que es más apropiado hablar de sistema sexo-género”.

Referencias

- Argentina. Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral, 23 de octubre de 2006.
- Ben-David, A., y Orion, N. (2013). Teachers' voices on integrating metacognition into science education. *International Journal of Science Education*, 35(18), 3161-3193.
- Bransford, J.D., y Vye, N. J. (1996). *Una perspectiva sobre la investigación cognitiva y sus implicaciones para la enseñanza*. En L. Resnick y L. Klopfer (comps.), *Currículum y cognición* (pp. 275-324). Buenos Aires: Aique.
- Campanario, J. (2000). El desarrollo de la metacognición en el aprendizaje de las ciencias: estrategias para el profesor y actividades orientadas al alumno. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 18(3), 369-380.
- ¿Caster Semenya es hermafrodita? (Septiembre 11, 2009). *Infobae*. Disponible en: <http://www.infobae.com/2009/09/11/471628-caster-semenya-es-hermafrodita>
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina.
- Fortunato, M. E. (2013). Educación sexual integral. *Revista de actualización docente Limen. Educación inclusiva*, 17, 18-21.
- González, A. (2013). Para una vida libre de violencias. *Revista de actualización docente Limen. Educación inclusiva*, 17, 22-23.
- Gourgey, A. (2001). Metacognition in basic skills instruction. En H. Hartman (ed.), *Metacognition in learning and instruction. Theory, research and practice* (pp. 17-32). Dordrecht: Springer.
- Kohen, M., y Meinardi, E. (Octubre 9, 10 y 11, 2013). Educación integral para las sexualidades: un dispositivo de formación docente en contexto. Memorias congreso de investigación y pedagogía III Nacional II Internacional. Boyacá, Colombia. Disponible en: http://tics.uptc.edu.co/eventos/index.php/cong_inv_pedagogia/con_inv_pedag/paper/view-file/139/139.
- Maturano, C., Macías, A., y Soliveres, M. (2002). Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de Ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 20(3), 415-425.
- McKeown, M., y Beck, I. (2009). The role of metacognition in understanding and supporting reading comprehension. En D. Hacker, J. Dunlosky, y A. Graesser (eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 7-25). New York: Routledge.
- Metacognition in science education. Trends in current research* (pp. 37-56). New York: Springer.
- Morgade, G. (2008). ¿Es posible abordar la “construcción social” del cuerpo sexuado en las ciencias naturales escolares? En E. Meinardi (ed.), *Género y educación sexual en las escuelas*. Buenos Aires: Meinardi E.
- Morgade, G. (Comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.
- Norris, S., y Phillips, L. (2012). Reading science: how a naive view of reading hinders so much else. En A. Zohar y Y. Dori (eds.).
- Santandrea, C. (2012). Las violencias de género: un problema social y de salud. En D. Pierina Juárez, M. Bagnasco, W. Candal, M. Gygli, M. Quiroga y C. Santandrea (eds.), *Violencia sobre las mujeres: herramientas para el trabajo de los equipos comunitarios* (pp. 14-35). Buenos Aires: Ministerio de Salud de la Nación.
- Tomasini, M., Bertrarelli, P., Córdoba, M. y Peirotti, A. (2012). Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en la escuela. Memorias del 2.º Congreso Interdisciplinario sobre Género y Sociedad: “Lo personal es político”. Córdoba, 22-24 de mayo.
- Veenman, M. (2012). Metacognition in science education: definitions, constituents and their intricate relation with cognition. En A. Zohar y Y. Dori (eds.), *Metacognition in science education. Trends in current research* (pp. 21-36). New York: Springer.
- Vosniadou, S., Loannides, C., Dimitrakopoulou, A., y Papademetriou, E. (2001). Designing learning environments to promote conceptual change in science. *Learning and Instruction*, 11, 381-419.
- Waldrup, B., Prain, V., y Carolan, J. (2006). Learning junior secondary science through multi-modal representations. *Electronic Journal of Science Education*, 11(1), 87-107.