

## OBSTÁCULOS PARA LA CONCEPCIÓN INTEGRAL DE LA SEXUALIDAD E IMPLICANCIAS EN EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO

**Elsa Meinardi**

Grupo de Didáctica de la Biología  
Instituto de Investigaciones en Enseñanza de las Ciencias-CEFIEC  
Facultad de Ciencias Exactas y Naturales  
Universidad de Buenos Aires, Argentina  
[emeinardi@gmail.com](mailto:emeinardi@gmail.com)

### RESUMEN

Desde hace varios años llevamos adelante un gran número de proyectos de investigación sobre enseñanza y aprendizaje de las ciencias y formación profesional docente, intervención en las escuelas de gestión estatal por medio de prácticas reflexivas, y desarrollo de materiales de enseñanza, con el propósito de mejorar la calidad de la educación científica, la educación para la salud y la educación sexual integral, tanto de los docentes en formación y en servicio, como de las y los estudiantes de los niveles socioeconómicos más desfavorecidos.

Nuestro propósito principal es producir y transferir conocimiento científico relevante, atendiendo a problemáticas reales del sistema educativo. De esta forma, esperamos generar capacidades de respuesta a los grandes desafíos implicados en la capacitación de la población para la toma de decisiones en temas de interés científico general y de salud sexual en particular.

**Palabras clave:** Educación sexual integral, Formación docente.

### ABSTRACT

Since several years ago, our teamwork is carrying out a great number of research projects about teaching and learning of sciences and about the professional training of teachers, as well as intervention at public schools by means of reflexive practices and the development of instructional materials with the purpose of improving the quality of scientific education, the health education and the integral sexual education, both for teachers in training and operational ones, as well as for students from disadvantaged socioeconomic sectors.

The general goal is the production and transference of relevant scientific knowledge, tending to real difficulties of the educational system of our country. In this way, we hope to generate, from scientific knowledge, capacities of answers to the great challenge involved

in the capacitation of people for taking decisions about subjects of general scientific interest and sexual health in particular.

**Keywords:** integral sexual education, training of teachers.

## INTRODUCCIÓN

Como se ha señalado en la Declaración sobre la ciencia y el saber científico, para que un país esté en condiciones de atender a las necesidades fundamentales de su población, la enseñanza de las ciencias y la tecnología son un imperativo estratégico. La enseñanza científica, en sentido amplio, sin discriminación y que abarque todos los niveles y modalidades, es considerada un requisito previo esencial de la democracia (Conferencia de Budapest, 1999).

Al mismo tiempo, y en contraposición con esta afirmación, se reconoce que la mayor parte de los beneficios derivados de la ciencia están desigualmente distribuidos a causa de las asimetrías estructurales existentes entre los países, las regiones y los grupos sociales, además de entre los sexos. Lo que distingue a los pobres (sean personas o países) de los ricos no es solo que poseen menos bienes, sino que la gran mayoría de ellos están excluidos de la creación y de los beneficios del saber científico (Macedo, 2005).

En acuerdo con estos diagnósticos, el propósito principal de una de las líneas de investigación que nos convoca desde hace varios años es producir y transferir conocimiento científico relevante en relación con la educación sexual integral. Esperamos generar, desde el conocimiento científico, capacidades de respuesta a los grandes desafíos implicados en la capacitación de la población para la toma de decisiones en temas de interés científico general y de salud sexual en particular.

### Enseñanza tradicional versus nuevos desafíos en la educación

Según Haddad y Draxler (2002), la rigidez asociada con la enseñanza tradicional impartida en el aula tiene un costo insospechado para la sociedad: "Los sistemas educativos convencionales ofrecen escasa flexibilidad. [...] En el caso de estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos, la flexibilidad de las escuelas es aun menor; las escuelas más acomodadas atraen a los mejores docentes, relegando a los menos preparados a las escuelas de zonas pobres y remotas. [...] En consecuencia, estos sistemas perpetúan la inequidad social, pierden a excelentes estudiantes víctimas del aburrimiento, aumentan el costo de la educación a través de las altas tasas de abandono y repetición, y traspasan el costo de capacitar a sus graduados a los empleadores o a otros sistemas".

De acuerdo con Biggs (2003), es necesario un fuerte debate de lo que es digno de ser aprendido y sobre cómo las actividades de los estudiantes pueden alcanzar mejores resultados. Para ello, las estrategias pedagógicas deben ser distintas en cada caso. Por lo

tanto se trata de que el profesorado actúe con coordenadas distintas que las que utiliza en la enseñanza tradicional. Esta situación requerirá tomar conciencia sobre un tipo de intervención en un sistema distinto, donde los estudiantes, los materiales, el entorno y los profesores actúen de acuerdo con nuevas propuestas de enseñanza.

### La formación docente en debate

Si acordamos en que la enseñanza en la escuela debe sufrir profundos cambios, es importante revisar cuál es el estado del debate en relación con los programas de formación y desarrollo profesional docente.

En los últimos años han proliferado las investigaciones centradas en analizar la influencia de dichos programas en la práctica de los graduados (Morawicki, Ramos y Meinardi, 2010, entre otras). La mayoría de los estudios coinciden en alertar acerca del bajo impacto que tiene la formación inicial sobre el desempeño profesional (Alliaud y col., 2004). En nuestras investigaciones también hallamos que los docentes entrevistados acordaban en señalar la poca efectividad de los planes de desarrollo profesional en lograr una transferencia al aula, indicando dos motivos principales: la falta de acceso a la capacitación continua luego de finalizada la formación inicial, y la escasez de estímulos para llevar adelante innovaciones (Valeiras y Meinardi, 2007).

Son numerosos los trabajos que muestran la necesidad de que las instituciones formadoras generen procesos de transformación de las concepciones acerca de la educación y de las prácticas de los profesores; si esta formación no produce una ruptura con la propia biografía escolar, el desarrollo profesional se va a sustentar en los intentos por reproducir esa trayectoria de manera descontextualizada y poco productiva. Se tratará entonces de un ritual que más que responder a las necesidades de los diferentes contextos educativos intentará copiar aquellas formas recordadas, aquella situación “ideal” pero ficticia, que no reconoce a los “siempre nuevos jóvenes”, sus valores, necesidades, formas de intervenir o de comunicar. No podrá ver, o naturalizará, las formas de violencia simbólica que se ejercen en ambos sentidos, de manera que su acción quedará en una mera formalidad, vacía de educación (Meinardi y col., 2010).

Los modelos que se debaten en el ámbito de la investigación relacionada con la formación reflejan la preocupación por dar cuenta de un desarrollo profesional estrechamente ligado a la escuela, reconociendo su centralidad como espacio en el cual se aprende el oficio de enseñar (Vezub, 2004). De esta forma se intenta romper con la escisión entre formación inicial y continua, generando una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes, en la cual se trata de recuperar el conocimiento práctico, las experiencias y necesidades formativas de los docentes, construyendo un saber que parte de la reflexión sobre los problemas detectados en la práctica (Schön, 1992). Así, la práctica reflexiva se inscribe en una relación analítica con la acción, ya que la idea de practicante reflexivo se constituye dentro de un paradigma integrador y abierto (Perrenoud, 2004). La práctica reflexiva lleva a reconocer el carácter arbitrario del modelo que se presenta como natural. En tanto no se visualice como producción social, no podrá cuestionarse, explicarse ni modificarse (Alliaud, 1993).

Formar un profesional reflexivo significa conocer la práctica, sobre la práctica y en la práctica, pues se trata de recuperar la experiencia como fuente de apropiación de saberes. Para lograr un desarrollo profesional docente vinculado con la práctica reflexiva se debe ubicar esta última en el centro del programa de formación y convertirse en el motor de la articulación teórica y práctica. No se trata, por tanto, de modificar los itinerarios de formación sino de *crear desde los cimientos nuevos itinerarios de formación* (Perrenoud, 1996); esto implica que los propios formadores de formadores -como es nuestro caso- también sean capaces de recorrer este camino de desarrollo profesional.

Las acciones formadoras deben llevar a que el profesorado pueda producir una fundamentación teórica de su actuación congruente con los nuevos conocimientos que sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las ciencias se van elaborando y, al mismo tiempo, que sea capaz de vincular estos conocimientos con su práctica. Dado que también es necesario que se den cambios en el sistema de valores y actitudes, es imprescindible que todo el proceso de formación se vincule con una reflexión crítica, que contemple el contexto sociocultural de actuación y el mundo emocional del que enseña.

### **Formación inicial y desarrollo profesional docente para una educación de calidad en escuelas inclusivas**

En relación con el tema que nos convoca desde hace varios años, la formación inicial de profesores de ciencias naturales articulada con un desarrollo profesional docente centrado en la realización de residencias y procesos de indagación en escuelas de gestión estatal que atienden jóvenes de los sectores populares, acordamos con los autores que mencionan que los modelos pedagógicos vigentes en las escuelas medias son incapaces de modificar los actuales problemas de inclusión educativa. Las modalidades de trabajo más extendidas no parecen aptas para atenuar los problemas de fracaso escolar (Feldman, 2005). Los docentes deben enfrentar una serie de problemáticas (socioeconómicas, pedagógicas, institucionales) para desarrollar una enseñanza de calidad. Una de sus consecuencias –*aún sin resolver no sólo en Argentina sino en todos los países de la región*– es la cristalización de trayectorias educativas signadas por la discontinuidad, escasos aprendizajes y, en casos más graves, abandono educativo. Esta situación socioeducativa profundiza y amplía las brechas de desigualdad social (Krichesky, 2006).

En nuestro proyecto proponemos una formación y desarrollo profesional docente a través de procesos colaborativos, colegiados, cooperativos. Esta tarea, que reconoce la capacidad de decisión profesional y no de mero ejecutor de currículos prescriptos, no puede abordarse individualmente. Cuando el trabajo no se desarrolla en un equipo las estructuras escolares permanecen intactas, no se transforman. Así, debido a que el desarrollo profesional docente queda librado a la decisión y el trabajo individual se torna difícil la práctica reflexiva (Zeichner, 1993). La formación inicial y el desarrollo profesional docente deben entenderse como procesos sociales que ocurren en el interior de “comunidades de prácticas” (Wenger, 2001). La creación de estas comunidades es un reto a asumir por los profesionales de la formación, dado que a través de ellas se puede,

por una parte, transferir y generar nuevo conocimiento y, por otra, lograr mejores prácticas de enseñanza.

Nos planteamos entonces la necesidad de desarrollar un trabajo que tenga como finalidad la conformación de una comunidad de práctica entre profesores, noveles y experimentados. Se trata de un trabajo compartido a partir de intereses comunes, de actividades que convocan, que son objeto de placer y de preocupación, de intercambio de ideas y experiencias. Estas incluyen el lenguaje, los roles, los criterios, los procedimientos, los propósitos, los contratos, lo que se dice y lo que se oculta, las normas no escritas, las reglas incorporadas, los valores; es una práctica social que crea significado e identidad (Meinardi y col., 2010). Y al mismo tiempo, se busca aprender en la práctica, mediante la negociación de significados. Así, la práctica es una historia compartida de aprendizaje entre docentes en formación, en actividad e investigadores e investigadoras.

Se trata de ayudar al profesorado a desarrollar su habilidad y destreza propia mediante la reconsideración de sus propias asunciones y procesos de razonamiento. El papel de los facilitadores u orientadores del grupo de profesores en proceso de aprendizaje es fundamental, ya que son los que enseñan, tanto explícitamente como con su ejemplo, el modo académico de reflexión, metacognición y cuestionamiento de la propia práctica. Estos facilitadores, los formadores de formadores o investigadores en didáctica, desempeñan el papel de colegas más experimentados, haciendo que su acción empuje a los profesores a cuestionar sus propias asunciones y reconsiderar las concepciones que hay detrás de sus creencias y su práctica docente (Couso, 2005).

### **Formación docente para una educación sexual integral**

El tratamiento educativo de las temáticas ligadas a la sexualidad y la salud reproductiva es de gran complejidad. En Argentina, desde el año 2006, la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral prescribe el tratamiento de estos temas en las aulas. Sin embargo, en general, el profesorado no ha transitado una formación adecuada en relación con esta prescripción. La aplicación de esta ley supone una interpelación de las creencias sobre sexualidad de todas las personas pertenecientes a la comunidad educativa, especialmente del profesorado. Así, se reconoce la necesidad de conducir investigaciones orientadas a elucidar los numerosos factores que determinan las condiciones de posibilidad del cambio cultural que la educación sexual integral supone (Plaza, Galli y Meinardi, en prensa).

La concepción biologicista de la educación sexual se traduce en una mera transmisión de informaciones sobre anatomía y fisiología de la reproducción humana. Así, el sexo (tomado como sinónimo de relación sexual) es mostrado como una “fuerza instintiva” que el ser humano experimenta desde la pubertad hasta el climaterio. Los órganos genitales son denominados “reproductores” y el sexo es definido como un componente biológico del hombre y la mujer íntimamente vinculado al proceso de reproducción. 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. De la misma forma, las diferencias

masculinas y femeninas, tanto físicas como psicológicas, son determinadas por la biología. En este sentido, Diaz Villa et al. (2010) mencionan que la negación de que en toda forma de clasificación de “lo natural” subyacen categorías sociales de significación, lleva a considerar “anormales” a los “intersexos” y “abyectas” a todas las formas de elección de objetos sexuales no funcionales a la reproducción de la especie (las personas lgbt, o sea lesbianas, gays, bisexuales y trans).

Según Morgade (2001), la mera entrega de información 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 más importante para no transmitir infecciones deberían ser denominadas “de transmisión genital” ya que desde la realidad científica la verdadera vía de transmisión son los contactos genitales no protegidos adecuadamente y no la sexualidad. No obstante, es evidente que “saber” implica un compromiso intelectual y emocional diferente al de “practicar” un hábito de cuidado. 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.

Estudios preliminares realizados por investigadoras del grupo en el cual se inscribe nuestro proyecto 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, como así también que a estos/as les da vergüenza responder preguntas planteadas por el alumnado, tal vez por las representaciones que poseen sobre la sexualidad (Meinardi et al., 2008).

Pacheco Silva y Pacheco de Carvalho (2005) plantean que cada grupo de alumnos posee diferentes tabúes y prejuicios relacionados con la sexualidad, lo cual exige al docente un mayor conocimiento de los contenidos del tema y de las estrategias didácticas que se necesitan para cada grupo, ya que los contenidos de educación sexual deben ir siendo modificados según las necesidades de los/las alumnos/as. 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. 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 concepciones o creencias sobre sexualidad.

Ramos (2006), en un estudio sobre las representaciones sobre sexualidad del profesorado de escuela media, plantea que “las más frecuentes están relacionadas con las *concepciones patológicas y de riesgo de la sexualidad*. De esta manera se propone una estrecha relación entre la sexualidad y las consecuencias de las prácticas sexuales,

que van desde las ITS (Infecciones de Transmisión sexual –o genital-) hasta los embarazos adolescentes. Estas asociaciones con respecto al riesgo se sustentan en una visión biomédica”.

Al mismo tiempo, y como mencionan Alonso y Morgade (2008), en el profesorado 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 de las identidades sexuales disidentes a la heterosexualidad, además de la convicción de que es necesario tolerar las diferencias.

### Las prácticas tradicionales de educación sexual en la escuela

Morgade (2006) menciona que una de las tradiciones de mayor presencia en muchos programas de educación en la sexualidad llevados a cabo en diferentes países del mundo se vincula con el llamado –en forma crítica– modelo biologicista. Desde esta perspectiva, se considera que en la escuela se abordan las cuestiones de la sexualidad si se estudia la anatomía de la reproducción. Y, eventualmente, la fisiología, aunque por lo general desgajada de las emociones o de las relaciones humanas que le dan sentido al uso del cuerpo biológico. Para este modelo, hablar de sexualidad en la escuela es hablar de la reproducción y de “los aparatos”. La biologización de prácticas sociales históricas no es novedosa, sino que integra uno de los recursos más frecuentes para la pervivencia de las relaciones de poder y saber en que se inscriben los cuerpos. Así, lo “natural” es presocial y concebido como aquello que se debe “dominar” si se pretende ser realmente humano. La inversión entre causas y efectos, es decir, la negación de que en toda forma de clasificación de “lo natural” están subyaciendo categorías sociales de significación, lleva a clasificar como “anormales” a todas las formas de combinación de caracteres sexuales externos o internos (los “intersexos”, en que se combinan lo masculino con lo femenino) o “abyectas” (Butler, 2001) a todas las formas de elección de objeto sexual no funcionales a la reproducción de la especie.

Este enfoque suele complementarse con una perspectiva “médica”, de importante presencia a partir de la pandemia del VIH-SIDA o de la creciente visibilización escolar del embarazo adolescente. El modelo biomédico 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, si no también toda referencia a los efectos “deseados” o “deseables” que una sexualidad rica y sana podría aportar al proceso de subjetivación humana. Si bien para el enfoque biomédico hablar de sexualidad en la escuela no sería necesariamente hablar de “reproducción”, el énfasis que coloca en la actividad genital lleva a pensar que la educación sexual deberá realizarse, centralmente, en los años de la escuela media y también en el área de biología o educación para la salud. El recurso a la idoneidad como signo académico de legitimidad implica el reconocimiento de un “no saber”. Reducida la sexualidad a un problema bio-médico, parecería pertinente la presencia de especialistas, que tratan los temas de forma “técnica”. Siguiendo a Foucault, se trata de otra forma de despolitizar a la sexualidad.

Foucault también nos ilustra en relación con la transformación del sexo en discurso, cuando señala que antes de que la gente aprendiera a hablar de sexo tan abiertamente, el sexo existía, pero no así la sexualidad. Según el autor, la sexualidad moderna está estrechamente relacionada con el poder, y este con el saber. Una forma de ejercer poder es a través de aquello que está permitido o no hablar en cada sociedad. Así, la regulación del discurso -sobre el sexo- es una de las formas de ejercer el poder, por lo que es importante ejercer una vigilancia epistemológica sobre el discurso, sobre las formas de expresión y los supuestos que subyacen en ellas:

Prevención de enfermedades en vez de promoción de la salud

Enfermedades de transmisión sexual en vez de infecciones de transmisión genital

Personas enfermas en vez de personas con una enfermedad (diabéticos en vez de personas con diabetes; somos personas que padecen algo, no somos lo que padecemos)

Profiláctico o preservativo (enfermedad-salud)

Otra forma en que se enseña sobre sexualidad en la escuela es a través de aquello que se denomina currículo omitido. La ausencia de la dimensión de género suele ser otra de las manifestaciones de una concepción biologicista. Si bien puede resultar más o menos obvio que enseñar los aspectos anatómicos y fisiológicos de la reproducción no es hacer educación sexual, es menos frecuente advertir las omisiones mediante las que también se educa. Si, por ejemplo, revisamos las imágenes de los libros de texto que frecuentan la escuela, da la impresión de que las únicas personas que tienen sistemas digestivos, circulatorios o respiratorios son los hombres. O que la evolución solo trata sobre cómo este se irguió sobre sus piernas. Ayudar a mirar lo que se omite, este sesgo en las ilustraciones, es también una forma de hacer educación sexual.

Otro aspecto en profunda revisión, al menos a nivel teórico, es la perspectiva conductista que subyace a la concepción de que el no ejercer un cuidado de la salud cuando se mantienen relaciones sexuales obedece el hecho de que no se cuenta con información sobre cómo hacerlo. De alguna manera se afirma: saber es cambiar conductas. Y al mismo tiempo, también aparece la mirada reduccionista-unicausal, ya que el motivo por el que no se cuida la salud es único: la desinformación.

Podríamos resumir que la educación sexual se encara en la escuela aún bajo perspectivas:

- Reduccionistas-Biologicistas
- Centradas en la enfermedad y la prevención
- Conductistas

Y por medio de los currículos ocultos y omitidos.



## Dificultades del profesorado para implementar una educación sexual integral

El profesorado suele invocar un conjunto de obstáculos para la implementación de la educación sexual integral en la escuela invocando, como las tradiciones culturales, la falta de apoyo Institucional, el temor a las familias, las controversias con sus creencias y las dificultades para comprender la integralidad entre otros.

Dentro de las tradiciones culturales se inscriben muchos de los aspectos que se han mencionado aquí, relacionadas con la propia formación docente, sus limitaciones para modificar las formas de enseñar, los cambios de perspectiva respecto de los nuevos paradigmas (por ejemplo en educación para la salud), las concepciones acerca de qué significa aprender (conductista), entre otros.

Respecto de las dificultades institucionales y el temor a las familias, cabe señalar que a medida que la educación toma cada vez más el carácter privado, se ve un empoderamiento de las instituciones por ofrecer lo que menos conflictivo resulta para sus clientes.

En relación con las controversias con sus creencias, estamos llevando adelante un estudio sobre la educación sexual a través del currículo Oculito Escolar<sup>25</sup>, para lo cual nos centramos en las creencias del profesorado, considerándolas una variable importante del modelo de acerca del conocimiento profesional que incide fuertemente en la construcción de las subjetividades del alumnado.

Según Marcelo (2009), las investigaciones sobre los sistemas de creencias ha tenido gran importancia porque aportan explicaciones sobre o porqué muchas acciones de 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.

Buena parte de lo que llamamos pensamiento del profesor está tan integrado y fundamentado por creencias, en especial por un tipo concreto de ellas que podemos llamar ya ideológicas, como por saberes y conocimientos. Y, consecuentemente, una porción nada despreciable de su actuación profesional está dirigida o influida por ellas (Sola Fernández, 1999).

Y en relación con el último aspecto, en este momento otra de las tesis doctorales<sup>26</sup> que se desarrollan en el grupo se centra en la hipótesis de que la construcción de una concepción biopolítica del cuerpo es imprescindible si queremos producir una educación sexual de carácter integral.

<sup>25</sup> Tesista doctoral María Victoria Plaza.

<sup>26</sup> Tesista doctoral Micaela Kohen.

Esto último no es sencillo por varios motivos, pero voy a mencionar al menos uno, y es que desafía a la didáctica de las disciplinas. ¿Estamos frente a un problema de la didáctica de la biología? Si proponemos que la integralidad implica un concepto de cuerpo distinto al de la biología, es pertinente pensar que se trata de un problema de la didáctica de la biología? Si el concepto de ambiente desde la perspectiva ambiental es distinto al que aprendemos en ecología, ya hemos comprendido que debemos apelar a la educación ambiental para su configuración, a pesar de que la construcción de conocimiento científico que pueda ser transpuesto a la educación ambiental es un tema en discusión, al menos es cada vez más claro que estamos ante dos referentes distintos cuando hablamos de ambiente (ecológico o ambiental). Lo mismo puede estar sucediendo con el concepto de cuerpo. Y de allí que proponemos que la concepción reduccionista-biologicista puede constituirse en un obstáculo para la construcción de una perspectiva integral de la sexualidad y de la educación sexual.

Así como hace unos años nos preguntamos acerca de si enseñar ecología era hacer educación ambiental, y respondimos de manera negativa generando todo un campo de conocimientos nuevo en el cual la concepción de ambiente involucra la perspectiva social, hoy tenemos que revisar la concepción acerca de la cual enseñar biología es hacer educación sexual. Si asumimos que la educación ambiental y la educación sexual van más allá de la mirada biológica y, al mismo tiempo, no adherimos a propuestas superficiales acerca de la enseñanza, deberemos incorporar nuevos conceptos a nuestro repertorio, y nuevas didácticas. ¿Cuál es la noción de cuerpo que debemos ayudar a construir para mejorar la educación sexual volviéndola integral? ¿Cuál es la disciplina sobre la cual reflexionamos cuando investigamos acerca de sus formas de ser enseñada y aprendida? ¿Cuáles son los referentes disciplinares de esta metadisciplina que es la didáctica? ¿Qué modelos debemos pensar en transponer? ¿Qué nuevos conceptos deberemos generar? ¿Cómo se irán incluyendo en los currículos de formación docente?

Esperamos que las investigaciones que se desarrollen en los próximos años nos acerquen a una formación docente que contribuya a mejorar las elecciones de las personas en relación con una vida sexual saludable.

## BIBLIOGRAFÍA

Alonso, G. y Morgade, G. Compiladoras. (2008). *Cuerpos y Sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

Alliaud, A. (1993). *Los maestros y su historia*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Alliaud, A., Birgin, A. y Morgade, G. (2004). La difícil tarea de aprender a enseñar. *Informe de Prensa 22*. Buenos Aires: IIPE-Unesco.

Biggs, J. (2004). *Teaching for quality learning at university*. Londres: Open University Press.

Butler, Judith (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. México: Paidós.

Couso, D. (2005). Las comunidades de aprendizaje profesional. En: *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Perafán y A. Bravo (comp.). Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Declaración de Budapest (1999). *Marco general de acción de la declaración de Budapest*. En [http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion\\_s.htm](http://www.unesco.org/science/wcs/esp/declaracion_s.htm)

Díaz 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, 16 al 18 de septiembre.

Feldman, D. (2005). Currículo e Inclusión educativa. En: *Adolescencia e Inclusión educativa: Un derecho en cuestión*. Krichesky, M. (comp.) México: Novedades Educativas.

Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. México DF: Siglo XXI Editores.

Haddad, W.D. y Draxler, A. (eds.) (2002). *Technologies for Education: Potentials, Parameters and Prospects*. Paris: UNESCO and the Academy for Educational Development (AED)

Krichesky, M. (coord.) (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Macedo, B. (2005). Presentación de la obra: *¿Cómo promover el interés por la cultura científica? Una propuesta didáctica fundamentada para la educación científica de jóvenes de 15 a 18 años*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação* 8, jan/abr.

Meinardi, E. y col. (2010). *Educar en ciencias*. Buenos Aires: Paidós.

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.

Morawicki, P., Ramos, R. y Meinardi, E. (2010). *Las prácticas de enseñanza en educación para la salud de los egresados del profesorado en biología de la Universidad Nacional de Misiones*. Tesis de Maestría de la primera autora. Universidad Nacional del Comahue.

Morgade, G. (2001). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Morgade, G. (2006). *Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela. Novedades Educativas 184.*

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.*

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des differences. Fragments d'une sociologie de l'échec.* Paris: ESF éditeur.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.

Plaza, M.V., González Galli, L. y Meinardi, E. (2013). Educación Sexual Integral y Currículo Oculto Escolar: Un estudio sobre las creencias del profesorado. *Revista de Ensino de Biologia 4.* En prensa.

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.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones.* Barcelona: Paidós.

Sola Fernández, M. (1999). El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional. En: *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica.* Pérez Gómez, Barquin Ruiz y Angulo Rasco (ed.) Madrid: Akal.

Valeiras, N. y Meinardi, E. (2007). La enseñanza de la biología, reformas educativas y realidad de los profesores. *Alambique 51*, pp. 58-65, Enseñanza de las ciencias: perspectivas iberoamericanas.

Vezub, L. (2004). Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje. *IICE XII (22)*, pp. 3-12.

Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica.* Barcelona: Paidós.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía 220*, pp. 44-49.