

La reflexión metacognitiva como estrategia para trabajar las creencias de sexualidad y género en la formación docente

 María Victoria Plaza, Leonardo González Galli y Elsa Meinardi

Resumen

El trabajo que aquí presentamos forma parte de una tesis doctoral que tuvo como objetivo principal 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. 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.

Como resultado de la investigación hemos identificado y caracterizado diversas creencias del profesorado sobre sexualidad y género, un componente central del conocimiento profesional. También, mostramos que la implementación de estrategias de reflexión dialógica que favorecen la metacognición permiten hacer explícitas dichas creencias, lo que es considerado un primer paso para su vigilancia y revisión por parte de los y las docentes.

Abstract

This paper is part of a doctoral thesis 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 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.

As a result of our research, we have identified and characterized several teachers' belief about gender and sexuality. These beliefs are essential components of teachers' knowledge. We have also shown 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.

Palabras clave

Creencias
Currículo oculto
Sexualidad
Género
Formación docente

Keywords

Beliefs
Hidden curriculum
Sexuality and gender
Teacher formation

La problemática de la formación docente frente a las demandas de la 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 legislación y 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. Por otro lado, no 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. 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, creencias que pueden ser estereotipadas y heteronormativas¹ 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, se configuraron durante la experiencia de clases en las cuales predominaban los dictados y las lecturas de textos sin análisis de los mismos, contrario a lo que se plantea actualmente como necesario para la Educación Sexual Integral. Además, muchas veces, estas creencias, son tan complejas que la formación inicial no logra realizar una profunda reflexión sobre 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 (1992) menciona que el estudio de las creencias de los/as profesores/as y los/as candidatos/as 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.

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).

1. Heteronormatividad es un concepto debido a Michael Warner (1991) 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”.

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).

Las creencias como parte del conocimiento profesional del profesorado

Las creencias anteriormente mencionadas atraviesan e influyen sobre el conocimiento profesional del profesorado (CPP), concepto desarrollado por Shulman (1986) a fines de la década de 1980. En esta línea se plantea que el docente va constituyendo la cotidianidad del aula en base a sus reflexiones, juicios, creencias y toma de decisiones. Bromme (1988) define el conocimiento profesional del profesorado como el conjunto de conocimientos que los enseñantes usan en su práctica cotidiana, incluyendo los conocimientos científicos necesarios para el ejercicio de la profesión, que son los que estructuran el proceder del profesor. Marcelo (1992) y Grossman (1990) plantean que este CPP puede ser dividido en cuatro tipos de conocimiento: 1. Conocimiento Pedagógico General; 2. Conocimiento del Contenido o la materia; 3. Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) y 4. Conocimiento del Contexto. Para estos/as autores/as, a su vez, el CDC surge de la intersección de los demás conocimientos.

El conocimiento del contenido hace referencia específicamente a la materia que se pretende enseñar, es decir, de biología, química, historia, entre otras. Sin embargo, muchas veces, los contenidos que se deben enseñar van más allá de las materias preestablecidas en el currículo. En Argentina, por ejemplo, a partir de la sanción de la Ley Nacional 26.150 se han incorporado contenidos de sexualidad y género que los docentes deben transformar para poder ser incorporados a sus planificaciones. Por lo tanto deben enseñar contenidos relacionados con la sexualidad y el género que no han sido aprendidos formalmente por los docentes. La relevancia del conocimiento del contenido, 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. Como se mencionó anteriormente, las creencias en general, y las de sexualidad y género en particular, atraviesan el conocimiento profesional del profesorado y por lo tanto influyen sobre el conocimiento del contenido. Es así como estas creencias, en algunos casos estereotipadas y heteronormativas, guiarán el qué y el cómo enseñan los/as docentes.

Las creencias no obedecen exclusivamente a un tipo de conocimiento profesional aprendido por el profesor durante sus años de formación como se señaló anteriormente. Por el contrario, obedecen a un conocimiento de tipo práctico mucho más amplio que involucra principios construidos y/o interiorizados por el profesorado durante su historia personal y profesional. Los diferentes roles que el profesorado en formación (o en ejercicio) ha desempeñado en contextos educativos, como estudiante, amigo/a, hijo/a, padre y madre de familia, líder, subordinado/a, entre otros, posibilitan una construcción cultural de teorías y creencias que actúan en el momento de la enseñanza (Perafán Echeverri, 2005). Varios autores que investigan la inserción de las creencias dentro del marco del conocimiento profesional del profesorado (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 las de prácticas de enseñanza y, menos aún, en el aprendizaje de los estudiantes. 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.

Explicitación y análisis de las creencias a través de una reflexión dialógica-metacognitiva como desarrollo profesional

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.

Hacker, Dunlosky 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. Desde sus comienzos los trabajos relacionados con esta temática se centraron en analizar cómo desarrollar las destrezas metacognitivas de los estudiantes. En este sentido Duffy *et al.* (2009) mencionan que si bien existe una vasta bibliografía, 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).

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.

Por lo anteriormente expuesto en el trabajo de investigación que aquí presentamos, se trabajó sobre las creencias de los/as docentes sobre sexualidad y género, que se expresan en el currículo oculto escolar, a través de una reflexión metacognitiva con el objetivo de que estos/as puedan explicitarlas y luego vigilarlas en su propia práctica escolar.

Presentación y análisis del trabajo de investigación

En el trabajo de investigación, inicialmente se realizaron observaciones de clase no participantes las cuales 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). Estos registros fueron analizados por medio del Método Comparativo Constante (Glaser y Strauss, 1967; Alvira Martín, 1983), y se generaron categorías teóricas de las cuales se identificaron las posibles creencias sobre sexualidad y género que se expresaban a través de ellas. En la segunda etapa de trabajo se realizaron reuniones basadas en 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.

Durante los encuentros-taller se realizaron las siguientes actividades:

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.
4. Presentación de materiales de lectura y análisis conjunto (entre investigadora y docentes) con el objetivo de analizar, desde una perspectiva de género, la Institución Educativa y cómo el sexismo penetra en las aulas.

En la última etapa del trabajo, nuevamente se generaron categorías teóricas a partir de los datos obtenidos mediante grabaciones de audio de los encuentros-taller. Estas categorías fueron generadas a través del método comparativo constante ya explicitado anteriormente. 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. Para consultar los instrumentos de investigación utilizados en esta tesis o para una información más detallada de los instrumentos, se puede consultar la publicación digital de la tesis (Plaza, 2015).

De la primera etapa de trabajo se infirieron las siguientes creencias:

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

En general, las creencias aquí presentadas 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.

Por otro lado, la creencia “Las alumnas madres asumen las tareas con más responsabilidad que el resto de las alumnas”, 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. (2003), a su vez, apuntan que “en contextos fuertemente marcados por desigualdades de género y clase, la maternidad se presenta no solo como ‘destino’ sino más bien como fuente de reconocimiento social para las jóvenes mujeres desprovistas de proyectos educativos y profesionales”.

Continuando con el análisis del trabajo de investigación nos interesa centrarnos en cómo las actividades, que se diseñaron para la segunda etapa de trabajo de los encuentros-taller, colaboran a la explicitación de las creencias y la autorregulación de las mismas. Las actividades de estos encuentros-taller se basaron en trabajos como los de Fives y Buehl (2012) quienes 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. 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, etcétera) 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 se llevaron a cabo varias de las actividades que plantean los autores orientándolas a un proceso de reflexión metacognitiva. Si bien del análisis de estas actividades se han generado ocho diferentes categorías teóricas que contribuyen a esta reflexión nos parece pertinente centrarnos en dos de ellas que dan cuenta de la profunda reflexión por parte de los docentes de sus propias creencias. Estas son: Reflexión *in situ* y Reflexión metacognitiva.

La categoría 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 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 solo puede tener efectos reales de transformación si el/la docente se involucra fuertemente con él. En el análisis por parte de los/as docentes se pudo observar cómo cada uno/a tuvo un papel activo en la reflexión y análisis de su propia práctica. En la categoría Reflexión metacognitiva se encuentran aquellos incidentes en los cuales el/la docente participante realizaba un ejercicio metacognitivo sobre su propia forma de pensar acerca de 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 Reflexión *in situ* y Reflexión metacognitiva están ampliamente representadas por incidentes tomados del trabajo en los encuentros-taller y que, además, 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 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.

Este análisis es uno de los aportes más sustanciales del trabajo de investigación 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.

El último análisis que queremos presentar del trabajo de investigación da cuenta de una profunda influencia de la formación docente en las creencias sobre sexualidad y género de los docentes. Este análisis se basa principalmente en los datos obtenidos durante la segunda etapa de trabajo con los/as docentes en los diferentes encuentros-taller y le dedicaremos gran parte de este apartado. 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, uno de ellos/as 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 este docente realizó durante los encuentros-taller. En segundo lugar, durante el análisis de las observaciones de clase con este mismo docente trabajamos sobre 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 pero sí con su formación política dado que sus explicaciones se basaban en relaciones o lucha de clase. 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.

En función de lo antes mencionado, en nuestro trabajo 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 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 se plantea, por ejemplo, la importancia del conocimiento del contenido, del conocimiento pedagógico y del conocimiento didáctico del contenido con el fin de que los profesores expresen sus creencias acerca de la enseñanza. Esto se relaciona con lo planteado inicialmente 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 con 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. 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 Marcelo (1992) y Grossman (1990) que, junto a los conocimientos del contexto y de pedagogía general, dan lugar al conociendo 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 término de relaciones de clase, 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 epistemológico (Johsua y Dupin, 2005) para incorporar otras perspectivas como la de género.

Durante los encuentros-taller se trabajó con este docente la 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.

En función de lo anteriormente planteado proponemos trabajar con los docentes en las distintas instancias de formación 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.

Reflexiones finales

Los análisis aquí presentados nos permiten realizar nuevas preguntas sobre cómo favorecer el desarrollo de profesionales reflexivos desde la formación docente. En primer lugar, y en lo que respecta a este trabajo, podemos preguntarnos qué lugar ocuparían actualmente las creencias sobre sexualidad y género dentro del marco del conocimiento profesional del profesorado y cómo éstas 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. Ahora podemos pensar que estas 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 este trabajo, sobre el conocimiento del contenido.

Por otro lado, surge la pregunta de cómo desarrollar un currículo formal que tenga en cuenta las creencias del profesorado y además les permita hacerlas explícitas y poder regularlas durante la enseñanza. De esta manera se debería trabajar no solo sobre los componentes del conocimiento profesional del profesorado si no, como ya se ha mencionado, sobre las creencias que subyacen a esos conocimientos. El profesorado puede no tener como objetivo explícito 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.

La formación docente actualmente carece de este tipo de reflexión sobre las creencias. 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, el trabajo sobre las creencias, como lo venimos mencionando, debe realizarse a través de un proceso metacognitivo que les permita a los/as docentes, no cambiarlas, pero sí poder regularlas consciente e intencionalmente 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 regularse, condiciones necesarias que plantea Perrenoud (op. cit.) para ser un docente reflexivo.

Referencias bibliográficas

- » 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, pp. 53-75.
- » Aquino, E. et al. (2003). *Adolescência e reprodução no Brasil: a heterogeneidade dos perfis sociais*. Cadernos de Saúde Pública, 19(2), pp. 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.
- » Barrón, M. y Jalil, L. (2005). *Educación sexual en el horizonte de los valores*. Córdoba, Educando Ediciones.
- » Bromme, R. (1988). *Conocimientos profesionales de los profesores*. Enseñanza de las Ciencias, 6 (1), pp. 19-29.
- » 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.
- » Bucholtz, M. (2002). *Youth and Cultural Practice*. *Annual Review of Anthropology*, 31, pp. 525-552.
- » Camilloni, A. (Ed.). (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona, Gedisa.
- » 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.
- » Ernest, P. (1989). *The impact of beliefs on the teaching of mathematics*. En Keitel, C. et al. (Eds) *Mathematics, education ans society. Science and Technology Education*, (pp. 99-101). Document Series 35, París, UNESCO.
- » Fernández, A. (1992). *La sexualidad atrapada de la señorita maestra*. Buenos Aires, Nueva visión.
- » 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.
- » Fives, H. y Gill, M. (2015). *International Handbook of Research on Teacher's Beliefs*. New York, Routledge.
- » Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34, pp. 906–911.

- » 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.
- » Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory strategic for qualitative research*. New York, Aldine Publishing Company.
- » Grossman, P. (1990). *The Making of a Teacher. The teacher 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), pp. 1-24.
- » Hacker, D, Dunlosky, J. y Graesser, A. (eds.). (2009). *Handbook of Metacognition in Education*, New York, Routledge.
- » 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), pp. 65-90.
- » 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.
- » Leinhardt, G. (1992). *What Research on Learning Tells Us About Teaching*. *Educational Leadership*, 49 (7), pp. 20-25.
- » 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.
- » Marcelo, C. (1992). *Cómo 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 de Chile, 6-10 de julio.
- » _____. (2009). *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. *Sísifo. Revista de Ciências de la Educación*, 8, pp. 7-22.
- » 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.
- » Meyer, E. J. (2010). *Gender and Sexual Diversity in Schools*. Canadá, Springer.
- » Moreno, M. (2005). *El pensamiento del profesor. Evolución y Estado actual de las investigaciones*. En Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz- Bravo (Comps.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores*, (pp. 63-80). Colombia, Nomos.
- » Morgade, G. (2001) *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón*. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- » _____. (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.
- » Nespor, J. (1987). *The role of beliefs in the practice of teaching*. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), pp. 317-328.
- » 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), pp. 335-343.

- » 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), pp. 63-75.
- » Pajares (1992). *Teacher' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct.* Review of Educational Research, 62(3), pp. 307-332.
- » Perafán Echeverri, G. (2005). *La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes.* En Gerardo Andrés Perafán y Agustín Adúriz- Bravo (Comps.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores*, (pp. 15-32). Colombia, Nomos.
- » Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona, Graó.
- » Plaza, M. V. (2015). *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. En línea: http://digital.bl.fcen.uba.ar/Download/Tesis/Tesis_5871_Plaza.pdf .
- » 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 al 16 de octubre.
- » Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria.* Madrid, Síntesis.
- » Shulman, L. S. (1986). *Those who understand: knowledge growth in teaching.* Educational Research, 15(2), pp. 4-14.
- » Sinkinson, M. (2009). *Sexuality isn't just about sex': pre-service teachers' shifting constructs of sexuality education.* Sex Education, 9(4), pp. 421-436.
- » 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), pp. 331-377.
- » Warner, M. (1991). *Fear of a Queer Planet.* Social Text, N° 29, pp. 3-17.

María Victoria Plaza, Leonardo González Galli y Elsa Meinardi

Doctores/as en Ciencias Biológicas – Grupo de Didáctica de la Biología – Instituto de Investigaciones CeFIEC. Facultad de Ciencias Exactas y Naturales. Universidad de Buenos Aires. E-mails: mariviplaza99@gmail.com, leomgalli@gmail.com y emeinardi@gmail.com