



Breve análisis con perspectiva de género sobre la educación universitaria.  
Sofía Huggías, Luciana Celeste Juncal, María Ximena Guerbi  
Trayectorias Universitarias, 8 (14), e105, 2022  
ISSN 2469-0090 | <https://doi.org/10.24215/24690090e105>  
<https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias>  
Universidad Nacional de La Plata  
La Plata | Buenos Aires | Argentina

# Breve análisis con perspectiva de género sobre la educación universitaria

Brief analysis with a gender perspective on university education

Sofía Huggías\*

<https://orcid.org/0000-0001-9205-5874>  
shuggias@quimica.unlp.edu.ar  
Facultad de Ciencias Exactas |  
Universidad Nacional de La Plata

Luciana Celeste Juncal\*\*

<https://orcid.org/0000-0001-5280-1457>  
ljuncal@quimica.unlp.edu.ar  
Facultad de Ciencias Exactas |  
Universidad Nacional de La Plata

María Ximena Guerbi\*\*\*

<https://orcid.org/0000-0003-1787-3898>  
mxguerbi@gmail.com  
Facultad de Ciencias Exactas |  
Universidad Nacional de La Plata

## RESUMEN

En este artículo se propone una reflexión sobre la posibilidad de construir una educación no sexista, inicialmente recorriendo hechos claves de la historia general de la relación entre las mujeres y la formación universitaria, y retomando varios lineamientos teóricos pertinentes, para finalmente describir algunos mecanismos de exclusión que atentan contra la trayectoria académica y profesional de las mujeres. El propósito de esta reflexión es analizar el movimiento académico críticamente e histórico-socialmente contextualizado en términos del sexismo en la educación superior. Un análisis profundo respecto a las relaciones causales de situación requiere de un marco analítico mayor que inspeccione los múltiples modos en que las mujeres han sido excluidas y discriminadas en las universidades considerando que dentro de estas discriminaciones hay categorías epistémicas relacionadas con la formación de un *cannon* androcéntricamente legitimado. Como por otro lado, parte del análisis recae en percibir cómo se expresa el orden de género en la estructura educativa, condicionando como consecuencia el habitar diario de todes les miembros de la comunidad.

## PALABRAS CLAVE

education,  
gender,  
university,  
androcentrism



**KEY WORDS**

education,  
gender,  
university,  
androcentrism

**ABSTRACT**

This article proposes a reflection about the possibility of building a non-sexist education, initially reviewing key facts of the general history of the relationship between women and university education, and retaking several pertinent theoretical guidelines, to finally describe some mechanisms of exclusion that threaten the academic and professional trajectory of women. The purpose of this reflection is to analyze the academic movement critically and historically-socially contextualized in terms of sexism in higher education. A deep analysis regarding the causal relationships of the situation requires a greater analytical framework that inspects the multiple ways in which women have been excluded and discriminated against in universities, considering that within these discriminations there are epistemic categories related to the formation of an androcentrically canon. legitimized. As on the other hand, part of the analysis falls on perceiving how the gender order is expressed in the educational structure, conditioning as a consequence the daily living of all members of the community.

*No se puede abordar la cuestión del alma femenina moldeando a la mujer de manera que se adapte a una forma más aceptable según la definición de la cultura que la ignora, y tampoco se puede doblegar a una mujer con el fin de que adopte una configuración intelectualmente aceptable para aquellos que afirman ser los portadores exclusivos del conocimiento. No, eso es lo que ya ha dado lugar a que millones de mujeres que empezaron siendo potencias fuertes y naturales se hayan convertido en unas extrañas en sus propias culturas. El objetivo tiene que ser la recuperación de las bellas y naturales formas psíquicas femeninas y la ayuda a las mismas. (Pinkola Estés, 2001:11)*

A nivel universitario desde hace algunos años comenzó el proceso denominado por diversos autores como feminización de la currícula, durante un tiempo se creyó que esto iba a configurar un éxito en la lucha por la igualdad de los géneros. Sin embargo, la feminización de la currícula universitaria no se ha estado traduciendo en un acercamiento hacia la igualación de condiciones y salarios laborales entre hombres y mujeres. La teoría sociológica y algunos ensayos empíricos subrayan la subsistencia de mecanismos que continúan reproduciendo la construcción de la tradicional identidad femenina, atentando contra la autoconfianza de niñas y mujeres para con el desarrollo académico.

La ausencia y la presencia precaria de las mujeres y las figuras feminizadas en las universidades es evidencia del racismo y sexismo epistémico fundacional de las estructuras del conocimiento de las universidades. Para entender por qué y cómo la Universidad como institución social, ha discriminado a “lo femenino” debemos comprender que los hombres han monopolizado la autoridad por lo que la teoría social, filosófica histórica y crítica que hoy conocemos está basada en experiencias y visión del mundo de hombres europeos. La forma en la que se construyó el conocimiento, en la que se definió sobre qué temas reflexionar, la construcción cultural de la fórmula hombre-razón, mu-

jer-emoción es la que articula hoy las universidades en las que rige un pacto social de género que indica posiciones, roles y valoraciones de lo femenino y masculino.

El privilegio epistémico de los hombres no se ha basado en su “capacidad o excelencia” sino en la destrucción sistemática y desaparición de otras formas de conocimiento en lo que se conoce como “epistemicidio”.

**El privilegio epistémico de los hombres no se ha basado en su “capacidad o excelencia” sino en la destrucción sistemática y desaparición de otras formas de conocimiento en lo que se conoce como “epistemicidio”.**

Cuando en el siglo XVIII se fundan las universidades “modernas” las mujeres estaban excluidas, en cuerpo y episteme, de este modo se consolidó lo que las corrientes feministas denominaron “universidad patriarcal”. Debido a la ausencia de mujeres se dieron dos consecuencias, la experiencia femenina no forma parte del conocimiento construido y los mecanismos sobre los que el conocimiento se ha desarrollado impiden considerar la contribución femenina sin deconstruir el conocimiento patriarcal. Al llegar tarde al sistema las mujeres han debido aprender reglas y aceptarlas teniendo que generar estrategias para sortear las sospechas que se instalan sobre sus capacidades.

La reproducción de las inequidades de género en el sistema educativo es un problema situado hace décadas por investigadoras. Existe una reticencia a incorporar en los planes de estudio materias ligadas al género y en sumatoria la docencia mantiene los supuestos teóricos y metodológicos androcentristas ignorando los conocimientos aportados por el feminismo y los análisis de género.

Por otro lado las condiciones estructurales, materiales y simbólicas en que se desenvuelven las mujeres dentro de las universidades están gobernados por dispositivos de control y discriminación, legitimando así las diferencias de género.

La reproducción de las desigualdades de género se lleva a cabo a través de lo explícito, debido a los enfoques teóricos utilizados, a la falta de perspectivas críticas, etc. Sin embargo hay un currículo oculto operando que no enseña sino disciplina respecto de cuáles son los conocimientos apropiados para quienes ocupan el lugar de mujeres, valorando el modelo heteronormativo (Acuña Moenne, 2018).

La expansión de la educación universitaria es uno de los factores estructurales que contribuyeron a precipitar el declive del estereotipo esposa-ama. Sin embargo en los tiempos posmodernos la reproducción social de la diferencia entre los sexos sigue siendo consustancial

al proceso de ampliación de la matrícula universitaria.

Resumir el fenómeno bajo la denominada feminización de la currícula oculta la realidad heterogénea en cuanto a la distribución por áreas: las escuelas y disciplinas sociales y artísticas se encuentran mucho más feminizadas que las universidades y las disciplinas científico-tecnológicas. La feminización de la educación expone la aún vigente jerarquía sexual-estamental inversa: cuanto más central es un ámbito para la sociedad, cuanto más poderoso es un grupo, menos se hayan representadas las mujeres en él (Marrarero, 2006).

Los varones se vuelcan mayoritariamente hacia las especialidades orientadas al dominio del mundo y de las personas, mientras que las mujeres están sobrerrepresentadas en educación y salud. Los procesos educativos que sustentan las “preferencias” diferenciadas entre sexos, orientan a los varones hacia la independencia, competición, riesgo, confianza en sí mismos, mientras que a las mujeres se les obstaculiza el acceso a la autonomía, esto otorga una ventaja doble para el sexo masculino, potencia sus habilidades en pos de decrementar las del género femenino.

### **Los varones se vuelcan mayoritariamente hacia las especialidades orientadas al dominio del mundo y de las personas, mientras que las mujeres están sobrerrepresentadas en educación y salud.**

Aquellas mujeres que deciden adentrarse en carreras “masculinas” reciben el desaliento de familiares, docentes y compañeros, la resolución psicológica de esto se aborda de cinco formas: inhibición, renunciamiento, compensación, desafío y rebelión.

Graciela Morgade (2018) analiza las representaciones de mujeres y varones en el área de las matemáticas y ciencias exactas, el buen rendimiento en las mujeres es generalmente atribuido al esfuerzo, estudio y responsabilidad, mientras que en los hombres es atribuido a la inteligencia o la facilidad para la disciplina en cuestión. El fracaso también es interpretado de modo diferencial, para los hombres se lo asocia con no estudiar lo suficiente, es decir con una falta de esfuerzo, mientras que para las mujeres con factores personales o dificultades para el área, es decir con una falta de capacidad.

Las instituciones educativas, crean y refuerzan a través del *currículum* oculto, estereotipos diferenciales de género que afectan la autopercepción de las mujeres y los hombres. La tendencia a la reproducción de estructuras de dominación en lo que respecta al género es constitutiva de los sistemas educativos. Esta situación se agudiza respecto a personas con identidad de género no binario.

**El fracaso también es interpretado de modo diferencial, para los hombres se lo asocia con no estudiar lo suficiente, es decir con una falta de esfuerzo, mientras que para las mujeres con factores personales o dificultades para el área, es decir con una falta de capacidad.**

En la interacción con los docentes, los estudiantes se constituyen como tales, a partir de las expectativas que sus profesores mantienen de ellos. Los docentes suelen no expresar esto, sino manifestarlo a través de gestos, simpatía, o no, diversos estímulos, actitudes de aprobación o no, es bajo esta comunicación impropia (*curriculum* oculto) que el estudiante percibe si su comportamiento es el esperado o debe modificarlo. Si el estudiante percibe que falla en este proceso pese a su esfuerzo, esto reforzará negativamente su autopercepción como estudiante y como alguien capaz de desempeñar adecuadamente la profesión para la que se está formando.

Las instituciones educativas, *crean y refuerzan* a través del *curriculum* oculto, estereotipos diferenciales de género que afectan la autopercepción de las mujeres y los hombres. La tendencia a la reproducción de estructuras de dominación en lo que respecta al género es constitutiva de los sistemas educativos. Esta situación se agudiza respecto a personas con identidad de género no binario.

En la interacción con los docentes, los estudiantes se constituyen como tales, a partir de las expectativas que sus profesores mantienen de ellos. Los docentes suelen no expresar esto, sino manifestarlo a través de gestos, simpatía, o no, diversos estímulos, actitudes de aprobación o no, es bajo esta comunicación impropia (*curriculum* oculto) que el estudiante percibe si su comportamiento es el esperado o debe modificarlo. Si el estudiante percibe que falla en este proceso pese a su esfuerzo, esto reforzará negativamente su autopercepción como estudiante y como alguien capaz de desempeñar adecuadamente la profesión para la que se está formando.

Adriana Marrarero entrevista chicas con la finalidad de conseguir testimonios sobre las trayectorias educativas. Sorprendentemente las niñas no manifestaron haber atravesado situaciones de discriminación. La autora propone como explicación la idea de la alienación de las niñas a los implícitos del sistema, a tal punto en el que la discriminación sexo-genérica resulta indistinguible e indisociable del recorrido. Los esfuerzos por superar esta implícita jerarquía socio-sexual han llevado a una sobreexigencia en las mujeres potenciando su desempeño curricular, viéndose así plasmado en las estadísticas a través de mejoras en las calificaciones de las mujeres. Puntualmente la expresión de los regímenes de género en las universidades se da a través de: patrones de carreras diferenciados entre las trayectorias masculinas y femeni-

nas, acceso a cargos de toma de decisiones y liderazgos, presencia diferenciada de hombres y mujeres en áreas de conocimiento, malos tratos, abuso de poder, acoso sexual, discriminación, exclusión del status de conocimiento a los estudios de género y teorías feministas, etc (Marrarero, 2006).

## **Los esfuerzos por superar esta implícita jerarquía socio-sexual han llevado a una sobreexigencia en las mujeres potenciando su desempeño curricular, viéndose así plasmado en las estadísticas a través de mejoras en las calificaciones de las mujeres..**

Particularmente en el área de la que provenimos y en la que somos docentes, las ciencias exactas se ven atravesadas por el designio histórico de sentidos masculinos y femeninos a la idea de ciencia, respectivamente asociados a las ciencias “duras” y “blandas”. Las duras, rigurosas y con alto nivel de formalización y prestigio, las blandas más cercanas a la literatura o el ensayo, vistas de manera descalificatoria o simplemente ocupada de objetos sobre los que no se puede “hacer ciencia” de la manera establecida. Lo “duro” entonces remite a mayor valoración que lo “blando” y adule a características asociadas a la masculinidad en el sistema hegemónico (Morgade, 2018).

Como venimos discutiendo, uno de los mecanismos que exponen la desigualdad de género en el sistema de educación superior es la segregación horizontal, materializado en una desigual participación de mujeres en los distintos campos del conocimiento: existe una concentración femenina en las áreas de las ciencias humanas y sociales y una menor presencia en las exactas. Esto podría estar sustentado por una división sexual del trabajo que identifica determinados campos laborales y académicos como “femeninos” o no.

Por otro lado se evidencia una una segregación vertical jerárquica para la cual Graciela Morgade (2018) propone como causal a la distinción sexo-genérica en las posibilidades de ascenso, aun considerando la existencia de concursos docentes, estos están atravesados estructural y subjetivamente por los sentidos hegemónicos patriarcales (en cuanto a valoración de antecedentes, conocimiento previo de la candidate, condiciones de organización administrativa del concurso, etc).

Respecto a los roles de autoridad en el sistema universitario, se evidencian características severas de exclusión femenina, en la categoría “autoridades superiores” ocupan alrededor del 40% sin embargo solo 1 mujer cada 10 hombres es conductora máxima de la universidad (rectores) (Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, República

Argentina, 2021). La baja presencia femenina en los cargos jerárquicos, en cualquiera de los roles analizados resulta ser una constante, por otro lado las mujeres que logran ocupar cargos jerárquicos se encuentran “recién llegadas” a los lugares de poder formal e institucional. A este fenómeno suele describirse como “techo de cristal” en referencia a las barreras invisibles que se constituyen en obstáculos debidos a prejuicios psicológicos y estructurales que impiden el acceso de las mujeres a puestos ejecutivos de alto nivel en cualquier tipo de organización.

**La baja presencia femenina en los cargos jerárquicos, en cualquiera de los roles analizados resulta ser una constante, por otro lado las mujeres que logran ocupar cargos jerárquicos se encuentran “recién llegadas” a los lugares de poder formal e institucional.**

Nos resulta evidente que el espacio universitario está lejos aún de conformar un territorio de igualdad y justicia social para las mujeres. Es a través de dos dimensiones, principalmente, que en las universidades se conservan rasgos propios del sistema sexo-genérico patriarcal: la marcada falta de mujeres en el gobierno de las instituciones, y por ende, en las decisiones institucionales, y la ausencia casi total de crítica de los sesgos androcéntricos de los conocimientos que se transmiten y se recrean en las universidades y centros de investigación. En palabras de Abramovich (como se citó en Papparini, 2015:104), lograr el fortalecimiento de la democratización de instituciones implica que éstas no sólo actúen en la reparación de derechos violados sino que se den en su interior pasos concretos en pos de establecer un nuevo cuerpo de principios y estándares, definidos con una perspectiva feminista coherente con una sociedad más justa, igualitaria e integrada.

La perspectiva de género tiende en la actualidad a visibilizar formas de exclusión de las mujeres, los cuerpos feminizados y, en general, las identidades disidentes en una mirada teórica que se articula con otras dimensiones de clase, etnia, generación y capacidades, que forman el complejo entramado de la desigualdad. Gentili (2008) nos propone reflexionar:

*“¿Qué universidades necesitamos?” no deja de ser un interrogante que cobra sentido en el debate acerca de “¿Qué proyecto de sociedad pretendemos construir?”, en un marco de reproducción sistemática de las condiciones de pobreza y exclusión en la que viven millones de latinoamericanos y latinoamericanas en todos nuestros países. La “excelencia académica” se referencia*

*así en las oportunidades que las universidades nos crean para “revolucionar las conciencias”; como dirán los reformistas; en las condiciones efectivas que ellas ofrecen para desestabilizar los dogmas que imponen los poderosos; en la lucha contra el autismo intelectual que nos proponen los dueños del poder y replican sus mediocres acólitos, ocultos tras la toga de la prepotencia. Dirán los reformistas: “el chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes”. Hacer de esta expresión una guía de acción es, quizás, un indicador de excelencia más efectivo que el que cualquier prueba internacional de aprendizaje haya podido mostrar. (Gentili, 2008: 47)*

En palabras de Maffia, debemos reconocer que las pretensiones del conocimiento están ligadas a redes de dominación y de exclusión. Debemos analizar la ciencia como un producto humano, ponerla en su contexto social de producción. Este parece un camino obligado para una historia de la ciencia que se proponga develar los modos sutiles en que los sesgos de género han desviado a las mujeres de sus propósitos de conocimiento (Maffia, 2017:13).

Y entonces, habiéndonos planteado estos interrogantes, como docentes tenemos una herramienta institucional central para la materializar la transversalización de la perspectiva de género en el ámbito universitario, y extensivamente, en la sociedad: los programas de enseñanza.

## **Los esfuerzos por superar esta implícita jerarquía socio-sexual han llevado a una sobreexigencia en las mujeres potenciando su desempeño curricular, viéndose así plasmado en las estadísticas a través de mejoras en las calificaciones de las mujeres..**

Los programas de enseñanza constituyen el discurso instruccional elaborado por docentes y dirigido a estudiantes. Representan una selección cultural arbitraria dentro de un universo posible, en este sentido ponen de manifiesto, con el recorte realizado, determinadas visiones del mundo. Los programas son regulados por los planes de estudio de las carreras en las que están insertos y al mismo tiempo son reguladores de la acción en tanto explicitan las perspectivas y opciones de los docentes para el desarrollo de la enseñanza. No son meros listados de temas, representan un proceso de selección de contenidos, propósitos, tecnologías y recursos. En este sentido, los programas pueden adoptar un determinado enfoque o mostrar cierta actualización temática o bibliográfica. Ejercen influencia por lo que enseñan y por lo que dejan de enseñar (*curriculum* nulo o ausente), de manera implícita o explícita, con mayor o menor grado de formalización, pero siempre con repercusiones prácticas (Davini, 1997).

Los programas constituyen el nivel de formulación de lo que se enseña más cercano a la práctica, visibilizan lo que se pretende enseñar y los modos de lograrlo. “En la educación superior puede resultar más complejo estructurar los planes y programas de estudio desde la visión de la transversalización, pues la súper especialización que actualmente se espera de la formación profesional favorece la fragmentación del conocimiento” (Caballero Álvarez, 2011: 60). Revisar lo que los programas establecen como visiones del mundo, como concepciones y abordajes de la problemática de género es un posible camino para dar curso a necesidades sociales emergentes, y tomar una posición activa frente al tema. Revisar los programas desde una perspectiva de género que intente involucrarse tanto con la dimensión instrumental de la enseñanza, como con su dimensión epistemológica es una invitación intelectual a revisar lo que se perpetúa y lo que cambia como cánón de formación y en qué dirección. Implica poner en juego una dimensión subjetiva, también política, ya que la incorporación de la perspectiva de género en la dimensión estructural y epistemológica de la enseñanza es también el producto de una transformación subjetiva (Attardo, et al., 2020).

**Revisar lo que los programas establecen como visiones del mundo, como concepciones y abordajes de la problemática de género es un posible camino para dar curso a necesidades sociales emergentes, y tomar una posición activa frente al tema.**

Quisiéramos cerrar nuestra reflexión con una cita de Maffia que resume nuestro enfoque sobre la relación entre sociedad, ciencia, conocimiento y género:

*“Recibir el aporte de las mujeres (de las diversas mujeres) a la ciencia no sólo es justo para las mujeres, así como eliminar lo femenino del ámbito de conocimiento científico no sólo es una pérdida para ellas. Es una pérdida para la ciencia y para el avance del conocimiento humano, porque se estrechan los horizontes de búsqueda de la ciencia misma. Y es también una pérdida para la democracia, porque todo intento hegemónico (también el del conocimiento) es ético y políticamente opresivo.” (Maffia, 2007: 19)*

Como docentes de la UNLP, somos parte de este proceso hermenéutico de ampliación de la propia verdad, de avance del conocimiento humano y de una nueva construcción democrática más justa, igualitaria e integrada. Remontándonos a 1918 en el Manifiesto Liminar de la reforma universitaria se establecía: “Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan.”

## BIBLIOGRAFÍA

**Attardo, C.I. et al.** (2020). Apuntes sobre género en curricular e investigación - 1a ed. Rosario: Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. <http://hdl.handle.net/2133/20830>

**Caballero Álvarez, R.** (2011). El diseño curricular como estrategia para la incorporación de la perspectiva de género en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 41(3-4), 45-64. México: Centro de Estudios Educativos, A.C. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27022351003>

**Davini, M.C.** (1997) *El curriculum de formación del magisterio*. Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila. <https://www.educ.ar/recursos/90822>

Departamento de Información Universitaria, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación. República Argentina. (24 de abril de 2021) *Mujeres en el Sistema Universitario Argentino 2018-2019*. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/la-participacion-de-las-mujeres-en-el-sistema-universitario#:~:text=Entre%20el%20grupo%20de%20rectores,cargos%20est%C3%A1%20ocupado%20por%20mujeres.&text=En%20el%20apartado%20que%20analiza,que%20el%2049.95%25%20son%20mujeres>.

**Gentili, P.** (2008). Una vergüenza menos, una libertad más. La reforma universitaria en clave de futuro, en *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109074909/06gentili.pdf>

**Maffia, D.** (2007). Epistemología feminista: La subversión semiótica de las mujeres en la ciencia. *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, 12(28), 63-98. [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-37012007000100005](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-37012007000100005)

**Manifiesto Liminar** (1918). Recuperado de <https://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/manifiesto-liminar>.

**Marrero, A.** (2006) El asalto femenino a la universidad: un caso para la discusión de los efectos reproductivos del sistema educativo en relación al género. *REVISTA ARGENTINA DE SOCIOLOGÍA*. AÑO 4 (7), 47-69. ISSN 1667-9261. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940703>

**Moenne, M. E. A.** (2018). Apuntes para pensar en una educación no sexista. *Anales de la Universidad de Chile*, (14), 109-123. DOI: 10.5354/0717-8883.2018.51141

**Morgade, G.** (2018) Las universidades públicas como territorio del patriarcado en La universidad hoy, a 100 años de la Reforma. Volumen 1. <https://conadu.org.ar/wp-content/uploads/5-ESPECIAL-WEB.pdf>

**Paparini, C., & Ozollo, F.** (2015). *INTEGRACIÓN Y CONOCIMIENTO*. ISSN 2347-2658. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/download/12569/27821?inline=1>

**Pinkola Estés, C.** (2001). *Mujeres que corren con los lobos*. LIBERDOPLEX.

\*Licenciada en Química (2017) y doctoranda (Becada por CONICET) de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX), UNLP, en el Centro de Investigación y Desarrollo en Ciencias Aplicadas (CINDECA). Docente de las cátedras de Química Analítica Instrumental y Química Analítica III desde 2015, docente (febrero 2020) y coordinadora (junio-julio 2020, febrero 2021) del curso de ingreso de la FCEX UNLP.

\*\*Licenciada en Bioquímica (2010) y Doctora de la Facultad de Ciencias Exactas (FCEX) de la UNLP, área química (2014). Profesional Adjunto de CONICET en el Instituto de Física La Plata (IFLP) desde 2017. Docente de la cátedra de Química Analítica de la FCEX UNLP desde 2008, coordinadora y docente del curso de Ingreso de la FCEX UNLP en las ediciones de febrero y junio-julio del año 2020 y 2021.

\*\*\*Especialista en Docencia Universitaria. Licenciada en Bioquímica. FCEX, UNLP (2005). Profesora Adjunta de Biología, UNAJ. Auxiliar del área de Biotecnología y Biología Molecular de la FCEX. Profesora en colegios de pregrado de la UNLP. Docente y coordinadora del curso de Ingreso de la FCEX UNLP en las ediciones de febrero y junio-julio del año 2020 y 2021. Inició el ejercicio docente como Auxilliar Alumno en 2003 en el Departamento de Química de la FCEX, UNLP, en las cátedras de Introducción a la Química, Química General y Química para correlación. Becaria doctoral CIC-PBA.