

# *Formarse como docentes en la universidad: una revisión a la luz de la Educación Sexual Integral*

*Andres Malizia / IICE, FFyL, UBA / camalizia@gmail.com*

---

*Eje: Formación y trabajo docente - Tipo de trabajo:  
ponencia*

---

*Palabras claves: Formación docente – Educación Sexual Integral – Ciencia Sociales*

---

## › **Resumen**

En este trabajo se aborda la formación en género y sexualidades en una carrera universitaria del campo de las ciencias sociales en una universidad nacional en el área metropolitana. A partir de datos cuantitativos se indaga acerca del abordaje explícito (directo) e implícito (indirecto) de la perspectiva de género y de las problemáticas de géneros y sexualidades en el tramo de la licenciatura y del profesorado. A su vez, se explora en las vacancias que reconocen en torno a su formación académica. En este sentido, se propone generar una aproximación crítica acerca de la formación universitaria, y más precisamente de la formación docente universitaria que contempla, necesariamente, ambos tramos de la formación: la licenciatura y el profesorado universitario.

## › **Introducción: acerca de la investigación sobre la formación docente en la universidad**

El trabajo que presento se constituye en los avances de mi proyecto de investigación de doctorado sobre el vínculo entre universidad, formación docente y educación sexual integral. Más específicamente, indago acerca de los modos en que se forman en una carrera del campo de las ciencias sociales en una universidad nacional en el área metropolitana. En este caso, se trata de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.

El objetivo general que me propongo es el de analizar los modos en que se forman a lo largo de la trayectoria académica, atendiendo, a su vez, a las reconfiguraciones de los saberes y a la

conformación de una identidad docente en el profesorado universitario. Desde un enfoque etnográfico y centrado en los procesos educativos (Rockwell, 1987, 2009; Woods, 1992; Guber, 2004) se analizan los procesos de formación, los saberes y los sentidos que se van constituyendo en la experiencia estudiantil universitaria.

En esta ponencia presento los resultados preliminares de una encuesta semi-estructurada llevada adelante durante el año 2020 en la que participaron estudiantes y graduadxs del ciclo del profesorado. Dicho ciclo solamente pueden cursarlo quienes ya estén recibidxs de la licenciatura, es decir, que ya sean sociólogxs. La misma recupera los tópicos de una encuesta elaborada por el equipo de investigación del cual formo parte, “Mariposas Mirabal”, y continúa de esta forma, la línea de indagación sobre formación docente universitaria y educación sexual integral.

La encuesta estuvo organizada en cinco ejes: 1) el abordaje explícito (directo) e implícito (indirecto) de la perspectiva de género y las problemáticas de géneros y sexualidades en sus trayectorias académicas; 2) las vacancias que reconocen en su formación académica; 3) la formación específica (y autogestionada) en actividades extra-curriculares de la carrera y de la universidad; 4) los aportes (incumbencia) de la sociología, en tanto disciplina social, a la educación sexual integral; 5) una mirada a futuro acerca del momento en el cual ejerzan la docencia.

A los fines de este trabajo, presento las conclusiones en relación al primer y segundo eje de la encuesta. El trabajo está organizado en cinco secciones: en la primera, se desarrollan algunos aspectos vinculados con la encuesta y lxs encuestadxs; en la segunda, sobre el abordaje explícito (directo) e implícito (indirecto) de la perspectiva de género; en la tercera, sobre las vacancias que reconocen en su formación académica; y en la cuarta, presento las conclusiones del trabajo.

### › ***La encuesta y lxs encuestadxs***

La encuesta fue implementada durante el año 2020, distribuida de forma virtual debido al contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) producto de la pandemia mundial generada por el virus denominado COVID 19. La misma fue respondida por 88 personas. De las 88 personas que respondieron, 87 seleccionaron una identidad sexo-genérica dentro de las opciones propuestas, y una de ellas, no la consignó. De las 87 que sí seleccionaron una de las opciones, 24 se registraron como “varones cis” y 63 como “mujeres cis”. Cabe destacar y tal como se muestra en la tabla 1

(ver anexo), que la encuesta fue respondida en su mayoría por mujeres cis. Este primer dato es interesante para pensar acerca de quienes se ven interpeladxs ante estas temáticas, y de igual forma, abre un interrogante sobre la presencia de la población *queer* y *trans* en la carrera, en la Facultad y en la Universidad. Como planteó Lohana Berkins en hay una estrecha relación entre la edad en la cual se asume la identidad autopercebida y los años escolarización. Es decir, que a menor edad en la cual se asume la identidad autopercebida, menores son los años de escolarización (Berkins, 2015). Estas situaciones se deben, entre otros factores, a los procesos de discriminación en las instituciones educativas, a la expulsión del hogar en edades muy tempranas y a las condiciones de vida que transitan, lejos del hogar y cercanxs a trabajos precarios.

En relación a las edades que tenían al momento de la encuesta, se ubican entre los 27 y 54 años de edad, y hay quienes comenzaron la carrera en 1989 y en 2015. Del total de encuestadxs, 67 iniciaron la carrera a partir del año 2005, ubicándose la mayor cantidad (33), entre 2005 y 2009 (ver tabla 2 en anexo). En relación a los egresos, y tal como se indica en la tabla 3 (ver anexo), la mayoría (61) se graduó entre 2015 y 2019. A partir de estos datos, es posible observar que el 76% de lxs encuestadxs ingreso a la carrera a partir del año 2005 y que el 71% egreso entre los años 2015 y 2020 (en adelante). Los datos de ingreso y egreso de la carrera resultan relevantes en esta encuesta, ya que, permiten situar en un contexto socio-histórico, político y cultural más amplio la cursada de lxs 88 encuestadxs. Sobre todo, teniendo como referencia los debates que se generaron en la sociedad argentina desde iniciado el siglo XXI en cuestiones de géneros y sexualidades. Como afirma Jesica Baez, a más de 15 años de la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral, se han generado tres giros: políticos, pedagógicos y epistemológicos, que permearon las instituciones educativas de nivel inicial, primaria y secundaria y también a las universidades (Baez, 2021). Estos giros implicaron una revisión en torno a los actores, a los modos de abordaje y a las formas de comprender la sexualidad y la educación sexual integral. En este proceso, las aulas universitarias no quedaron exentas y en este trabajo indagamos acerca de la incorporación de la perspectiva de género y de las problemáticas de género y sexualidades en las asignaturas universitarias.

› ***El abordaje explícito e implícito de la perspectiva de género y las problemáticas de géneros y sexualidades***

En un primer momento se les consultó por el abordaje explícito (directo) e implícito (indirecto) de la perspectiva de género y de las problemáticas de géneros y sexualidades a lo largo de la carrera universitaria. Se hacía referencia a “explícito” (directo) cuando se trataba de abordajes de contenidos específicos por parte del cuerpo docente, en tanto que, “implícito” (indirecto) cuando dicho abordaje devenía de un comentario, una conversación informal o un ejemplo que podía surgir del estudiantado o de lxs docentes.

Ante la pregunta por el abordaje explícito, el 67,05% respondió que sí se habían abordado estas temáticas de forma explícita. En algunos casos, mencionaron una asignatura y en otros más de una. También indicaron que abordaron dichas temáticas en una oportunidad o en más de una. Cuando se les consultó por las asignaturas en las cuales se abordaron, mencionaron mayoritariamente espacios optativos de la carrera: “La Sociología y los estudios poscoloniales. Género, etnia y sujetos subalterno”; “Violencia, sexismo y derechos humanos”; “Calidad de la atención de la salud adolescente desde una perspectiva de género y derechos”; “Población y Sociedad. Mujeres, cuidados, salud y familias”; “América Latina. Variaciones, lugares y escrituras”, entre otras. En menor medida del bloque obligatorio: “Psicología Social”, “Historia Social Latinoamericana” y “Epistemología de las Ciencias Sociales”.

En relación a las temáticas específicas abordadas mencionaron: construcción social del cuerpo, identidades, géneros, pensamiento feminista, críticas al patriarcado y temáticas vinculadas al campo de la salud como la interrupción voluntaria del embarazo. También mencionan problemáticas como trata, explotación, maltrato, violencia y relaciones de género en el ámbito laboral y gremial. Y se mencionan autorxs como Michael Foucault, Judith Butler, Joan Scott, Pierre Bourdieu, Elizabeth Jelin, y Rita Segato, entre otrxs. Ante estas respuestas se puede comprender que el abordaje que se realiza se vincula a una perspectiva crítica que, por un lado, advierte los múltiples condicionantes que operan en “lo social”; y por otro, reconoce que no existe una vinculación natural o unívoca entre los procesos sociales.

En un segundo momento, se les consultó por el abordaje implícito. En este caso, el 54,54% de lxs encuestadxs respondió que en alguna ocasión se mencionó, ya sea a través de un comentario, una conversación informal o un ejemplo. Sobre las temáticas abordadas, mencionaron: representaciones sociales sobre la sexualidad, sobre los hombres y las mujeres, sobre la homosexualidad y su visibilidad e invisibilidad, sobre la dominación masculina, sobre el embarazo

adolescente, el rol de la mujer en la religión, la violencia de género y la invisibilización de las mujeres en la historia y en la teoría. En este caso, las asignaturas fueron en mayor medida del bloque de optativas: “Sociología de la Educación”, “Sociología de la Cultura”, “Sociología Rural”, “Sociología de la Religión”, “Demografía”, “Cultura y Derechos Humanos”, entre otras; y en menor medida del bloque de obligatorias: “Sociología General”, “Metodología de la Investigación”, “Psicología Social” e “Historia Social Latinoamericana”.

Como puede observarse a través de estos datos, la mayoría de quienes afirman haber cursado asignaturas en las que se abordaron de forma explícita y/o implícita estas perspectivas y problemáticas, lo hicieron en materias que corresponden al bloque de optativas, y en una proporción menor al bloque de obligatorias. Esto lleva a interrogarse por las temáticas y perspectivas que se ofrecen y se abordan en estos bloques (Malizia, 2021). ¿Por qué - mayoritariamente- estas temáticas se encuentran en las materias optativas? ¿Qué ocurre en el bloque obligatorio? ¿Por qué no aparecen nombradas estas temáticas? ¿De qué modo la sociología, en tanto disciplina, se ve interpelada por estas problemáticas? ¿Qué pueden aportar las teorías feministas a la sociología? ¿Qué puede aportar la sociología a las teorías feministas?

### › ***Las vacancias que reconocen en su formación académica***

En un tercer momento se les preguntó por las vacancias que consideran que han tenido en su formación académica a lo largo de la carrera. Esta pregunta tenía opciones para elegir y cada encuestadx podía elegir más de una opción. Algunas de las opciones propuestas eran: “Incorporación de mujeres en la bibliografía de las asignaturas”, “Acoso escolar”, “Trata/explotación sexual/pornografía”, “Heteronormatividad”, “Sexismo en las instituciones educativas”, “Pedagogía feminista”, “División sexual del trabajo”, “Embarazo y métodos anticonceptivos”, “Interrupción voluntaria del embarazo”, “Noviazgos violentos”, “Lenguaje inclusivo-no binario”, entre otras.

Al analizar las respuestas en torno a las vacancias que reconocen en su formación académica, podemos agruparlas en dos grupos. Por un lado, las que interpelan a la Sociología en tanto disciplina: “Incorporación de mujeres a la bibliografía” (48), “Aportes de los feminismos a la disciplina” (39), “Historia del feminismo” (32), “Aportes de la *teoría queer* a la disciplina” (30),

entre otros. Y por otro, las que mencionan aspectos vinculados con “lo escolar” y “lo educativo”: “Acoso escolar” (42), “Lineamientos Curriculares ESI en el campo disciplinar” (36), entre otros.

En relación al primer grupo, las respuestas ponen en cuestión a la propia disciplina y a la formación disciplinar en dicha institución. A su vez, abren nuevos interrogantes en torno a los aportes de las teorías feministas al propio campo disciplinar. En este sentido, y tal como nos preguntamos en la sección anterior: ¿Qué le aportan las teorías feministas a la Sociología? ¿Qué le aportan a la construcción de una mirada sociológica? ¿Qué implica poder analizar “lo social” desde estas perspectivas? Al analizar estas respuestas con las anteriores, es posible comprender como las vacancias que reconocen se vinculan a la propia disciplina.

En relación al segundo grupo, las respuestas hacen referencia a “lo escolar” y “lo educativo”. A diferencia del grupo anterior, donde las respuestas aludían al campo disciplinar e interpelaban a la sociología, en tanto disciplina; en este caso, los temas a los que se refieren tratan sobre temáticas o problemáticas específicas que podrían abordarse en las instituciones educativas. En este caso, habría que ver si las vacancias que mencionan sobre su formación académica hacen referencia a su abordaje, en términos teóricos y conceptuales, o si por el contrario, están mencionándolas en tanto vacancias en las formas de intervenir en una situación escolar. Es decir, cuando mencionan como vacancia, “acoso escolar” o “violencia de género”, ¿están haciendo referencia a su abordaje teórico y conceptual en una clase o a los modos de intervenir en una situación escolar ante un caso de acoso o de violencia? Cuando mencionan como vacancia, “Diversidades/ disidencias/ movimientos LGBTIQ+”, ¿se refieren a su abordaje conceptual o al trabajar en un espacio escolar con estudiantes disidentes de la cis-heteronormatividad? ¿o por el contrario, están haciendo referencia a ambos abordajes, tanto conceptual como vincular?

## › **Conclusiones**

A lo largo de esta ponencia se presentaron los resultados preliminares de dos de los ejes de la encuesta: en primer lugar, el referido al abordaje explícito (directo) e implícito (indirecto) de la perspectiva de género y de las problemáticas de géneros y sexualidades en la formación universitaria; y en segundo, a las vacancias que reconocen en su formación académica. Como se mencionó al inicio del trabajo, el objetivo de la investigación es el de analizar los modos en que se

forman a lo largo de la trayectoria académica, atendiendo, a su vez, a las reconfiguraciones de los saberes (disciplinares, pedagógicos y de género) y a la conformación de una identidad docente en el profesorado universitario.

Partimos del supuesto de que la universidad es formadora de docentes y que dicha formación se realiza a lo largo de toda la carrera, lo que implica el ciclo de la licenciatura y también del profesorado. Es decir, todas las asignaturas contribuyen a la formación docente y no solamente las llamadas materias “pedagógicas” que suelen encontrarse en el ciclo del profesorado (Morgade *et al.*, 2018).

Como es posible analizar a través de este recorrido, la mayoría de lxs estudiantes del profesorado y de lxs graduadxs de dicho ciclo, hacen referencia al abordaje de esta perspectiva y de estas problemáticas en las asignaturas optativas de la carrera, y en menor medida en las del bloque obligatorio. Estas distinciones generan ciertos interrogantes con respecto a los nudos disciplinares androcéntricos que perduran en los saberes de referencia de las carreras universitarias (Morgade, 2017). Sin embargo, también es posible reconocer un progresivo abordaje de estas problemáticas, que podría vincularse con distintos procesos: por un lado, las movilizaciones, leyes y debates que se generaron en los últimos años y que instalaron estas temáticas en la agenda pública, política y gubernamental (Casar y Maldonado, 2010); y por otro, los movimientos propios de las universidades, facultades y carreras, que tienen su propia trayectoria en el abordaje de estas temáticas. En este sentido, es posible pensar en los recorridos de cada docente y equipo docente como así también en los recorridos de lxs estudiantes. La incorporación puede devenir de las demandas estudiantiles como así también de la inclusión por parte de lxs docentes. Como se desarrolló a lo largo de este trabajo, las demandas por la Educación Sexual Integral trastocaron el aula universitaria, interpelando a lxs sujetxs que la conforman y permeando el curriculum. De la sinergia generada a partir de estos procesos será posible construir una educación (universitaria) sexuada más justa.

## › **Bibliografía**

Baez, J. (2021): Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: un recorrido reciente en Argentina. Revista *Communitas*. Mar del Plata. vol. 5, n°9. p. 156-165.

Berkins, L. (comp.) (2015): *Cumbia, copeteo y lágrimas*. Buenos Aires: Universidad de las Madres.

Casar, M. A. y Maldonado, C. (2010): Formación de agenda y proceso de toma de decisiones. Una aproximación desde la ciencia política. En: Merino, M. y Cejudo, G. (Comps.) Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública. Fondo de Cultura Económica, CIDE.

Malizia, A. (2021): Género y curriculum: una mirada generizada sobre el plan de estudios de la carrera de Sociología. Revista *Artes de Educar*, Brasil, vol. 7, n°2, p. 909-929.

Morgade, G. (2017): Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. Revista *Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, UAM, México, vol. 6, n°2, p. 49-62.

Morgade, G; Fainsod, P; Baez, J; Grotz, E. (2018): De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En: ROJO, P; JARDON, V. (Eds.) *Los enfoques de género en las universidades*. Universidad Nacional de Rosario, Grupo Montevideo, p. 67-95.

Rockwell, E. (2009): *La experiencia etnográfica*. Buenos Aires: Paidós.

Woods, P. (1992): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

## › **Anexo**

Tabla 1. Sobre las identidades sexo-genéricas de lxs encuestadxs

<b>Identidad sexo-genérica</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Mujer (cisgénero)	63	71,60 %
Mujer (transgénero)	0	0 %
Varón (cisgénero)	24	27,40 %
Varón (transgénero)	0	0 %
Sin consignar (respuesta abierta)	1	1,00 %
Total	88	100,00 %

Tabla 2. Períodos de ingreso a la carrera de Sociología

<b>Periodos de ingreso a la carrera</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
		Previo a 1999



Tabla 3. Períodos de egreso a la carrera de Sociología

<b>Periodos de egreso de la carrera</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Previo a 1999	1	1,15 %
2000 – 2004	5	5,65 %
2005 – 2009	7	7,95 %
2010 – 2014	12	13,65 %
2015 – 2019	61	69,30 %
2020 en adelante	2	2,30 %
Total	88	100,00 %