

---

Artículos libres

Formación docente, saberes disciplinares y educación sexual integral. Una aproximación a la formación universitaria desde la visión del estudiantado



Teacher training, disciplinary knowledge and comprehensive sex education. An approach to university training from students' point of view

---

 **Andrés Malizia \***

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina  
camalizia@gmail.com

Revista IRICE

núm. 47, p. 209 - 236, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, Argentina

ISSN-E: 2618-4052

Periodicidad: Semestral

revista@irice-conicet.gov.ar

Recepción: 06 mayo 2024

Aprobación: 09 septiembre 2024

DOI: <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1941>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/746/7465184012/>

**Resumen:** Universidad, formación docente y educación sexual integral (ESI) se vinculan de formas complejas y heterogéneas. Las universidades son instituciones educativas del nivel superior y junto con la docencia, la investigación y la extensión se llevan adelante otras funciones que tienden a estar más solapadas como, por ejemplo, la formación docente y la producción de saberes de referencia para la educación obligatoria. Partiendo de la premisa de que las universidades son formadoras de docentes y que la ESI es un derecho estudiantil, en este artículo se presentan los resultados de una encuesta semiestructurada que tiene como propósito relevar información acerca de la formación en ESI en una carrera universitaria del campo de las ciencias sociales. La encuesta, de carácter exploratorio, se administró en el año 2020 y permitió aproximarse, desde la visión del estudiantado, a la formación universitaria y al vínculo entre los saberes disciplinares y la enseñanza de la ESI. De esta forma, se configuró en un mapa que permitió dar cuenta de aquellos mojones en los que se inscribe la perspectiva de género y, a su vez, se convirtió en el puntapié del trabajo de campo de la investigación de doctorado en un profesorado universitario emplazado en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

---

## Notas de autor

- \* Magíster en Políticas Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigador en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras (IICE-FFyL) de la UBA. Docente en la Facultad de Ciencias Sociales y en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA).
-

**Palabras clave:** universidad, formación docente, saberes disciplinares, educación sexual integral.

**Abstract:** Universities, teacher training and comprehensive sex education (CSE) are linked in complex and diverse ways. Universities are higher-level education institutions, and together with teaching, research, and outreach activities, they carry out other underlying tasks such as teacher training and the production of referential knowledge for compulsory education. Considering the premise that universities train teachers and that CSE is a right for students, in this article, we present the results of a semi-structured survey aimed at gathering information regarding training in CSE in a university degree course in the field of social sciences. This exploratory survey was carried out in 2020, and it helped shed light on university training and the link between disciplinary knowledge and the teaching of CSE from the students' point of view. This resulted in an overview or roadmap of the milestones in the incorporation of a gender perspective into their program of study. At the same time, this survey was the starting point of the fieldwork for the doctoral research at a university in the City of Buenos Aires.

**Keywords:** university, teacher training, disciplinary knowledge, comprehensive sex education.

## Introducción

El artículo que se presenta se inscribe en una investigación de doctorado que analiza los vínculos entre universidad, formación docente y educación sexual integral (ESI). Desde una metodología de investigación cualitativa (Sautu, 2003; Wainerman & Sautu, 2011) que se nutre de los aportes de la etnografía (Guber, 2004, 2016; Rockwell, 1997, 2009) y de los relatos biográficos (Arfuch, 2002; Carli, 2012, 2023) se indaga en las experiencias formativas estudiantiles en relación con la ESI en el Profesorado Universitario de la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

Indagar en las experiencias formativas, implica analizar un conjunto de prácticas e interacciones cotidianas que se realizan de forma individual y/o colectiva, que se despliegan en ámbitos institucionales y en formaciones sociohistóricas, políticas, económicas, culturales e institucionales más amplias (Achilli, 1996; Rockwell, 1997). Las experiencias estudiantiles universitarias serían el resultado de aquello que reúne una multiplicidad de cuestiones complejas y que se tornan formativas en tanto pueden afectar y transformar la vida personal y social de cada estudiante (y de la institución; Carli, 2012; Sosa & Saur, 2014). Analizar estas experiencias en relación con la ESI requiere indagar en la dimensión sexuada de la formación universitaria (Blanco, 2014; Lopes Louro, 1999) y, principalmente, desde la óptica de la formación docente, en los aspectos formativos en un campo disciplinar específico y en los sentidos que se construyen en relación con la docencia, la función social de la escuela y el abordaje de la ESI en las instituciones educativas, sabiendo que la misma se despliega en un terreno no neutral en términos sexogenéricos (Baez & Fainsod, 2021; Lopes Louro, 2018; Morgade, 2011; Sardi, 2017).

En el contexto argentino, en el año 2006 se sancionó la Ley Nacional de Educación Sexual Integral (ESI; N° 26.150) que define que la ESI articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Establece que es un derecho del estudiantado y una obligación de las instituciones educativas desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente. Esto incluye a la educación inicial, primaria y secundaria, a la educación técnico-profesional y a los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) e Institutos de Educación Superior (IES). La normativa no menciona a las universidades debido a la autonomía universitaria que detentan. Sin embargo, las universidades son instituciones educativas del nivel superior y junto con la docencia, la investigación y la extensión, se llevan adelante otras funciones que tienden a estar más solapadas tales como la formación de docentes y la producción de saberes de

referencia para la educación obligatoria. Aunque la ley no incluya a las universidades tampoco las inhabilita para que incorporen a la ESI en los Planes de estudios, en las acciones institucionales y/o áulicas. Sobre todo, se torna preciso tener en consideración que las personas graduadas de las carreras universitarias y de los profesados universitarios, pueden ejercer la docencia en áreas que son de incumbencia para la ESI y que tienen contenidos curriculares específicos que requieren ser abordados. En este sentido, en el marco de esta investigación nos preguntamos: ¿qué saberes de género/feministas están presentes en los programas y en las clases?, ¿qué lugar ocupan las teorías feministas en la formación en sociología?, ¿qué interacciones entre los saberes sociológicos y los saberes de género/feministas se proponen y se producen en las aulas y en la institución?, ¿qué sentidos sobre los cuerpos, las sexualidades y la educación sexual circulan en la formación universitaria y particularmente en el profesado universitario?, ¿cómo se configuran las experiencias formativas estudiantiles en relación con la ESI en esta carrera y en esta facultad y universidad en particular?

Para indagar en las experiencias formativas estudiantiles se realizó en el año 2020 una encuesta semiestructurada, de carácter exploratorio, que tenía como propósito aproximarse, desde la perspectiva estudiantil, a la formación universitaria y al vínculo entre los saberes disciplinares y la enseñanza de la ESI. 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 a lo largo de la carrera universitaria; 2) el grado de satisfacción en relación con la formación en géneros y sexualidades; 3) las vacancias que reconocen en su formación a lo largo de la carrera; 4) la participación en actividades institucionales y en espacios por fuera de la carrera y de la Facultad; 5) los aportes (incumbencia) de la sociología, en tanto disciplina social, a la enseñanza de la ESI.

En este artículo se presentan los resultados de esta encuesta. A continuación, se realiza una presentación de la encuesta y de las características de las personas encuestadas; luego, una breve caracterización del Plan de estudios de la carrera de Sociología; y, por último, el análisis de cada uno de los ejes de la encuesta, y las conclusiones del trabajo.

## **Acerca de la encuesta y las personas encuestadas**

La encuesta fue implementada durante 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.<sup>[1]</sup> La misma fue respondida por 88 personas. De ellas, 87 seleccionaron una identidad sexogenérica

dentro de las opciones propuestas. De estas 87, 24 se registraron como “varones cis” y 63 como “mujeres cis”. Una de las personas seleccionó la respuesta abierta.

**Tabla 1**  
*Sobre las identidades sexogénicas de las personas encuestadas*

Identidad sexogénica	Frecuencia	Porcentaje
Mujer (cisgénero)	63	71,60 %
Mujer (transgénero)	0	0,00 %
Varón (cisgénero)	24	27,40 %
Varón (transgénero)	0	0,00 %
Sin consignar (respuesta abierta)	1	1,00 %
Total	88	100,00 %

Fuente: elaboración propia

Cabe destacar que, tal como se muestra en la Tabla 1, la encuesta fue respondida en su mayoría por mujeres cis. Este primer dato es interesante para pensar acerca de quienes sienten interpelación 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. En esta línea, Berkins (2015) planteó que existe una estrecha relación entre la edad en la cual se asume la identidad travesti-trans y los años de escolarización. En sociedades como la argentina, donde se han estigmatizado, patologizado y criminalizado a las identidades disidentes con la norma cis-heteropatriarcal, se vivencia –desde edades muy tempranas– el desarraigo, la violencia y la exclusión familiar y escolar. Por este motivo, existe una relación proporcional entre la edad en que se asume dicha identidad y los años de escolarización, es decir que, a menor edad en la cual se asume la identidad travesti-trans, menores son los años de escolarización. Esto lleva a preguntarse por lo que ocurre específicamente en las instituciones educativas, ya sea de educación inicial, primaria, secundaria o superior, para que dicha relación de proporcionalidad se sostenga y perdure con el correr de los años.

En relación con las edades que tenían al momento de la encuesta y de las fechas en que ingresaron y finalizaron la licenciatura, es posible mencionar que se ubican entre los 27 y 54 años. El inicio de la carrera varía desde 1989 hasta 2015. Del total, el 76% inició la carrera a partir del año 2005, y el 71% egresó entre los años 2015 y 2020 (en adelante). Los datos de ingreso y egreso de la licenciatura resultan relevantes en esta investigación ya que permiten situar en un contexto sociohistórico, político y cultural más amplio la cursada de las

personas encuestadas. Sobre todo, teniendo como referencia los procesos sociales que se generaron en la sociedad argentina desde los inicios del siglo XXI en cuestiones de géneros y sexualidades como, por ejemplo, la sanción de leyes y de movilizaciones sociales que traccionaron desde los feminismos la agenda pública, política y gubernamental.<sup>[2]</sup>

En torno a las ocupaciones laborales y como se muestra en la tabla dos, 33 respondieron que trabajaron y/o trabajan en educación secundaria; 24 en educación superior (profesorados, tecnicaturas y/o universidades); y 31 declararon no haber trabajado en ninguno de los niveles educativos anteriormente mencionados (ver Tabla 2).

**Tabla 2**  
*Ocupaciones laborales de las personas encuestadas*

	Frecuencia	Porcentaje
Ejercieron la docencia en la educación secundaria	33	37,50 %
Ejercieron la docencia en la educación superior	24	27,27 %
No han ejercido la docencia	31	35,22 %
Total	88	100,00 %

Fuente: elaboración propia

Estas referencias son significativas en esta investigación porque ubican a la universidad como una institución formadora de docentes para la educación secundaria y superior, siendo que el 65% de quienes respondieron ejercen o han ejercido la docencia. Además, estos datos son relevantes porque pueden dar indicios acerca del grado de cercanía y de familiaridad que tienen con respecto a “lo educativo” (escolar/universitario) y a lo que ocurre (demandas, resistencias, impugnaciones) con la ESI en las aulas de la educación secundaria y/o superior (profesorados, tecnicaturas y/o universidades).

### **Acerca de la carrera de Sociología en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires**

Teniendo en consideración que a partir de la encuesta nos proponemos indagar en la visión del estudiantado con respecto a su formación académica en la carrera de Sociología, se comparte una breve caracterización del Plan de estudios para contextualizar a las asignaturas que lo conforman en una trama curricular más amplia. El Plan de estudios, vigente desde 1988, según la Resolución (CS) N° 2.282 (expediente N° 6.100/88), establece que la Licenciatura en Sociología está conformada por 31 asignaturas: 6 corresponden al

Ciclo Básico Común (CBC),<sup>[3]</sup> 16 a las obligatorias y nueve a las optativas. Además, se tienen que acreditar 200 horas de investigación o cursar seminarios y/o talleres anuales o cuatrimestrales y aprobar 3 niveles de idioma a elección (inglés o francés).

El tramo de las materias obligatorias está organizado en cuatro áreas: Historia Social,<sup>[4]</sup> Metodológica,<sup>[5]</sup> Teoría Sociológica<sup>[6]</sup> y Complementaria.<sup>[7]</sup> Cada una de estas áreas tiene materias específicas y una cantidad de horas en relación con el total de la carrera, siendo el área de Teoría Sociológica el que concentra la mayor cantidad de asignaturas y de horas. Cabe destacar que, dentro de las nueve materias optativas, pueden elegir entre aquellas correspondientes al bloque de “Teorías sociológicas” y/o “Sociologías especiales”. Para el año 2020, en el bloque de “Teorías sociológicas” se podía optar entre un total de 26 materias, en tanto que, en el bloque de “Sociologías especiales” era posible hacerlo entre 56 materias. La cantidad de asignaturas optativas puede variar a lo largo de los años en función de las nuevas materias que se proponen y se aprueban desde la institución. Esta heterogeneidad de asignaturas es una marca distintiva de esta carrera e implica que cada estudiante arma sus propios recorridos e itinerarios académicos.

El Profesorado de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Sociología se constituye en un ciclo, conformado por tres asignaturas cuatrimestrales: Didáctica o Coordinación de Grupos de Aprendizaje, Pedagogía y Práctica de la Enseñanza, y pueden acceder a dicho ciclo quienes cuenten con el título de la licenciatura, es decir, que solo pueden cursar el profesorado quienes hayan concluido la Licenciatura en Sociología.

## **Acerca del abordaje explícito e implícito de la perspectiva de género y las problemáticas de géneros y sexualidades a lo largo de la carrera universitaria**

En un primer momento se 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 sus docentes.

En trabajos anteriores (Malizia, 2022) se planteó que, 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”; entre otros. En menor medida del bloque obligatorio: “Psicología Social”, “Historia Social Latinoamericana” y “Epistemología de las Ciencias Sociales”.

En relación con el abordaje implícito, el 54,54% respondió que en alguna ocasión se mencionó, ya sea a través de un comentario, una conversación informal o un ejemplo (Malizia, 2022). 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, entre otros. Al igual que en el caso anterior, las asignaturas que mencionaron 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: “Metodología de la Investigación”, “Psicología Social” e “Historia Social Latinoamericana”.

Los resultados de este primer eje permiten pensar en algunas hipótesis preliminares. En primer lugar, estos datos dan cuenta del abordaje de la perspectiva de género y de las problemáticas de géneros y sexualidades en la carrera de Sociología. El 67,05% mencionó haber abordado estas problemáticas de forma directa y el 54,54% de forma indirecta. En cierta forma, estas problemáticas se incluyen en el curriculum explícito (Gimeno Sacristán, 1991) de la carrera, es decir, en lo que efectivamente se enseña en las aulas. En segundo lugar, es posible analizar que dicho abordaje se produce, en mayor medida, en asignaturas que corresponden al bloque de materias optativas. Esto implica que dichas cuestiones suelen quedar atomizadas en un grupo de materias específicas que se encuentran en ese bloque. Por lo tanto, quienes se formaron en esta perspectiva lo hicieron al optar dentro de un conjunto de asignaturas posibles, por ende, solo un grupo de estudiantes de dicha carrera, efectivamente, se forman de un modo sistemático. Como se planteó en el apartado anterior, al contar con una gran cantidad de materias optativas esta formación en particular depende de los recorridos y los itinerarios que cada estudiante vaya armando en los que pueden optar por estas asignaturas u otras. En tercer lugar, al relevar las materias mencionadas del bloque de las obligatorias, podemos analizar que son pocas las asignaturas que abordan de forma explícita y/o implícita estas problemáticas y que, a su vez, las mismas se encuentran en tres de las cuatro áreas que organizan el Plan de estudios. Dichas materias se sitúan en las áreas:



“Historia social”, “Metodológica” y “Complementaria”. En este sentido, nos preguntamos, ¿por qué –mayoritariamente– estas temáticas se encuentran en las materias optativas?, ¿qué ocurre en el bloque de materias obligatorias?, ¿por qué dichas perspectivas son mencionadas en estas tres áreas y no en el área Teoría Sociológica?, ¿de qué modos la sociología en tanto disciplina del campo de las ciencias sociales, se ve interpelada por la perspectiva de género y las problemáticas de géneros y sexualidades?

### **Acerca del grado de satisfacción en relación con la formación en géneros y sexualidades**

En un segundo momento se consultó por el grado de satisfacción en relación con la formación en géneros y sexualidades a lo largo de la trayectoria académica. En este caso, el 88% de las respuestas consideraron entre “nada” y “muy poco” satisfactoria su formación. En tanto que, el 12% restante entre “satisfactoria” y “muy satisfactoria” (ver Tabla 3).

**Tabla 3**

*Acerca del grado de satisfacción en relación con la formación en géneros y sexualidades*

<b>Valoración</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Nada satisfactoria	27	30,68 %
Muy poco satisfactoria	51	57,95 %
Satisfactoria	6	6,82 %
Muy satisfactoria	4	4,55 %
Total	88	100,00 %

Fuente: elaboración propia

Al analizar las trayectorias académicas de quienes respondieron, es posible comprender que el 88% que consideró su formación como “nada” o “muy poco” satisfactoria está conformado por personas que cursaron y que no cursaron asignaturas donde explícitamente se hayan abordado estas perspectivas y problemáticas. Esto no implica que la cursada en dichas asignaturas haya sido poco satisfactoria, sino que consideraban que la formación a lo largo de la carrera no fue satisfactoria. En este punto, resulta necesario seguir indagando, a partir de otros instrumentos sobre los motivos de la satisfacción y de la insatisfacción (expectativas, formas de abordaje) en relación con la formación en géneros y sexualidades.

## **Acerca de las vacancias que reconocen en su formación a lo largo de la carrera**

En un tercer momento se preguntó por las vacancias que consideran haber tenido en su formación a lo largo de la carrera. Esta pregunta tenía opciones y cada persona encuestada podía elegir más de una. 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”, entre otras. A continuación, se comparten, en la Tabla 4, las opciones ordenadas en función de las más elegidas. Las mismas se propusieron en el instrumento de indagación y cada estudiante debía elegir las que considerase más pertinentes a la pregunta.

**Tabla 4**  
*Vacancias que reconocen en su formación*

Vacancias que reconocen en su formación	Frecuencia
Incorporación de mujeres en la bibliografía de las asignaturas	48
Acoso escolar	42
Aportes de los feminismos a la disciplina	39
Lineamientos Curriculares de la ESI en el campo disciplinar	36
Diversidades/disidencias/movimientos LGBTIQ+	34
Historia del feminismo	32
Violencia de género	32
Aportes de la teoría queer a la disciplina	30
Trata/explotación sexual/pornografía	30
Heteronormatividad/heterosexualidad obligatoria	29
Sexismo en las instituciones educativas	27
Marcos normativos vinculados a los derechos sexuales y reproductivos	25
Pedagogía feminista	23
Reflexión crítica sobre el androcentrismo en la ciencia	21
Interrupción voluntaria del embarazo	21
Noviazgos violentos	21
División sexual del trabajo	20
Embarazo y métodos anticonceptivos	20
Lenguaje inclusivo – no binario	19

Fuente: elaboración propia

El análisis de las respuestas más elegidas en torno a las vacancias reconocidas en su formación se puede organizar en tres grupos. En primer lugar, las que interpelan a la sociología en tanto disciplina: “Incorporación de mujeres en 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 otras. En segundo lugar, las que mencionan aspectos vinculados con “lo escolar” y “lo educativo”: “Acoso escolar” (42) y “Lineamientos Curriculares de la ESI en el campo disciplinar” (36). Y, en tercer lugar, las que se vinculan con las violencias como “violencia de género” (32), “Trata/

explotación sexual/pornografía” (30), “Sexismo en las instituciones educativas” (27), entre otras.

En relación con el primer grupo, las respuestas ponen en cuestión a la propia disciplina y a la formación disciplinar en dicha carrera. En este sentido, y tal como se interrogó en el apartado anterior, a través de las elecciones de las vacancias se puede analizar cómo el conjunto de estudiantes encuestado reconoció en su formación disciplinar vacancias vinculadas con las cuestiones de géneros y sexualidades y, específicamente, con los aportes de los feminismos a la disciplina. En este punto, es necesario aclarar que se entiende como vacancia no un déficit del estudiantado, no se trata de pensarlas como carencias, sino más bien como conocimientos que están ausentes en la formación o, como abordaremos a continuación, están ausentes los vínculos entre sí. Se trata de un conjunto de conocimientos cuya inclusión podría, desde la perspectiva estudiantil, contribuir a mejorar su formación (Terigi, 2011). Analizar estas ausencias no implica –solamente– pensar en cuáles son los conocimientos que no se abordan, sino más bien, en cómo esas ausencias van configurando una perspectiva o una mirada sociológica que no contempla –de forma sistemática– la dimensión sexogenérica. Cabe preguntarse qué mirada sociológica se configura cuando no se incorporan explícitamente estas cuestiones y qué sesgos se propician a la hora de analizar “lo social”.

En esta línea, Lopes Louro (2018), desde las perspectivas *cuir*, plantea que no se trata de introducir un contra-conocimiento o un (otro) saber que se contraponga con el dominante, sino más bien, se trata de poner en tensión al propio conocimiento. Se trata de poner en cuestión lo que es posible conocer; cómo se llega a conocer; cómo se llega a desconocer; qué es lo que se soporta conocer; y qué es lo que se prefiere ignorar. En este vínculo entre conocimiento e ignorancia, Britzman (2016) afirma que entre ambos no existe una relación oposicional o binaria, sino que se implican mutuamente, estructurando e imponiendo formas particulares de conocimiento y de ignorancia. La ignorancia, sostiene, es un efecto del conocimiento y no un estado originario o de inocencia porque cualquier conocimiento ya contiene en sí mismo sus propias ignorancias. A partir de ambos postulados, nos preguntamos: ¿es posible pensar a la ignorancia como efecto de un modo de conocer?, ¿qué es posible conocer?, ¿qué es lo que no se soporta conocer?, ¿qué es lo que se prefiere ignorar en el campo sociológico y en la interacción entre saberes sociológicos y saberes feministas?

En relación con el segundo grupo, las respuestas hacen referencia a “lo escolar” y “lo educativo”. En este caso, la primera respuesta – Lineamientos Curriculares de la ESI en el campo disciplinar (36)–, es un continuo del grupo anterior ya que se vuelve a vincular el campo disciplinar con la ESI. En este punto, podemos comprender que la

vacancia que mencionan es también una demanda pedagógica. Están demandando por una formación o un acercamiento a los Lineamientos Curriculares para la ESI que son los contenidos mínimos, comunes y obligatorios que tienen que enseñarse en las instituciones educativas del nivel inicial, primario, secundario y superior. Los mismos fueron sancionados por el Consejo Federal de Educación (CFE) en el año 2008 (Res. N° 45/08) y ratificados en el año 2018 por la Resolución N° 340/18 (CFE) y en el año 2022 por la Resolución N° 419/22 (CFE). Es llamativo que mencionen a los Lineamientos Curriculares porque están reconociendo que la universidad es un espacio donde pueden conocer los contenidos específicos que vinculan su campo disciplinar con la ESI. Se le demanda a la institución universitaria que históricamente ha deslegitimado los saberes pedagógicos y los saberes feministas que se encargue de formar en ambos aspectos: pedagógicos y de género.

La segunda respuesta, “Acoso escolar” (42), se refiere a una problemática que podría abordarse en las instituciones educativas y que se vincula intrínsecamente con el tercer grupo. En este caso en particular, sería interesante para seguir indagando si al mencionarla como vacancia en su formación académica están pensándola en términos conceptuales o, por el contrario, están mencionándola en tanto vacancia en la forma de intervenir en una situación escolar. Cuando mencionan como vacancia “acoso escolar”, ¿están haciendo referencia a una vacancia teórica-conceptual en su formación, a una vacancia en términos del abordaje didáctico en una clase o, a los modos de intervenir en una situación escolar ante un caso de acoso? Ante esta pregunta y tal como señala Terigi (2011), no se trata de pensar –solamente– en qué conocimientos debe contener un programa y un Plan de estudios sino, también, qué relación deben guardar éstos entre sí. Las vacancias mencionadas pueden estar haciendo referencia a la ausencia de ciertos conocimientos en la formación o, por el contrario, podemos pensar que dichos conocimientos fueron abordados, pero no han sido puestos en relación con la práctica en ámbitos institucionales concretos, ni con la especialidad que corresponde a los contenidos curriculares que se tienen que enseñar.

Y en relación con el tercer grupo, las respuestas se vinculan con las violencias. En este tema, estas referencias dan cuenta de una problemática que tiene un recorrido de más de cuatro décadas en la Argentina. Trebisacce (2020) desde un estudio con perspectiva histórica analizó la militancia feminista en la década de los años ochenta en la Ciudad de Buenos Aires y dio cuenta de cómo el significativo *violencia* tendió a monopolizar las intervenciones en esta área. La violencia de género se fue instalando en la agenda pública, política y gubernamental en los últimos años y, principalmente, a

partir de la movilización *Ni una menos* en el año 2015 (Spataro & Blanco, 2023). Por este motivo, podemos comprender por qué la violencia de género, el acoso, la trata y el sexismo están presentes dentro de las primeras opciones elegidas en la encuesta administrada.

### **Acerca de la participación en actividades institucionales y en espacios por fuera de la carrera y de la Facultad**

En un cuarto momento se preguntó por la participación en actividades institucionales y en espacios por fuera de la carrera y de la Facultad en los cuales se hayan formado en estas perspectivas. Cuando se consultó si habían participado en actividades institucionales sobre estas temáticas, el 34,09% respondió que sí y el 65,90% que no. Quienes sí habían participado afirmaron haber asistido a paneles, charlas, debates, muestras fotográficas, cursos y talleres de la Facultad. En algunos casos esas actividades eran de un día de duración y en otros de más de un día. Cuando se preguntó si en los últimos 5 años se habían formado en estas perspectivas por fuera de la carrera y de la Facultad, el 55,68% dijeron que sí y el 44,31% que no. Quienes dijeron que sí, mencionaron distintos espacios que a continuación se presentarán en función de una organización de las respuestas:

**Tabla 5**

*Participación en actividades institucionales y en espacios por fuera de la carrera y de la Facultad*

En el espacio de trabajo (vinculados a la docencia)	- Capacitaciones de Escuela de Maestros - Jornadas EMI (espacios de mejora institucional) - Curso sobre EMPA (embarazos, maternidades y paternidades en la adolescencia) en ME (Ministerio de Educación) - Curso sobre temáticas de géneros de la Universidad de Buenos Aires
En el espacio de trabajo (no vinculados a la docencia)	- Curso de Ley Micaela (N° 27.499) - Capacitaciones del Consejo de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes - Jornada sobre análisis de datos del Sistema de Indicadores de Género (CABA) (Ley N° 5924)
En Universidades Nacionales y en Institutos Superiores de Formación Docente	- Diplomaturas/Especializaciones en ESI - Diplomatura en Salud Sexual y Reproductiva (UNSAM) - Deconstruyendo Ciencia Política (FSOC-UBA) - Curso de género (para estudiantes) (FSOC-UBA) - PACGES (FSOC-UBA)
En organizaciones sociales, comunitarias y de militancia	-Centros Culturales -Fundación Huésped -Lecturas y discusiones en las organizaciones de militancia

Fuente: elaboración propia

Al analizar las respuestas de la Tabla 5 resultan interesantes varios aspectos: en primer lugar, los modos en que traccionan las normativas y las políticas educativas dado que la formación se llevó a cabo a partir de propuestas vinculadas con la Ley Micaela (N° 27.499/19)<sup>[8]</sup> y con las capacitaciones de ESI de la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación de la Nación, de acuerdo a las normativas locales (Ley N° 2.110/06), nacionales (Ley 26.150/06) y del Consejo Federal de Educación (Res. N° 340/18). En segundo lugar, es notable el interés que existe por la formación en ESI, ya que las personas encuestadas habían realizado diplomaturas y especializaciones específicas o en temáticas más amplias que incluyen las cuestiones de géneros y sexualidades. Resulta necesario poner en vinculación estas respuestas con los ejes anteriores sobre el grado de satisfacción en relación con su formación como así también sobre las vacancias que reconocen en su trayectoria académica.

Y, en tercer lugar, son llamativas dos respuestas en particular que no están incluidas en el cuadro: “Formación autodidacta a partir de búsquedas en Internet” (mujer cis, 33 años, inició la carrera en 2005 y la finalizó en 2015) y “En la escuela de mis hijos” (mujer cis, 40 años, inició la carrera en 2002 y la finalizó en 2007). Estas respuestas llaman la atención porque ubican a la formación por fuera de la universidad y



de la carrera que cursaron y, a su vez, interpelan a la universidad en tanto institución formadora de la Educación Superior.

### **Acerca de los aportes (incumbencia) de la sociología, en tanto disciplina social, a la enseñanza de la educación sexual integral**

En un quinto momento se consultó sobre los aportes (incumbencia) de la sociología, en tanto disciplina social, a la enseñanza de la ESI. De las 88 encuestas, en 86 respondieron que la sociología tiene incumbencia en la enseñanza de la ESI. Es decir que, el 97,70% consideró que la sociología tiene incumbencia en su enseñanza, en tanto que, el 2,30% restante respondió que la sociología no tenía incumbencia. En esta pregunta, además, se les consultó por los motivos por los cuales consideraban esta vinculación entre sociología y ESI.

A continuación, se presentan las respuestas organizadas en tres ejes: el primero corresponde a quienes no habían ejercido la docencia; el segundo a quienes habían ejercido la docencia en la educación secundaria; y el tercero a quienes lo habían hecho en la educación superior (profesorados, tecnicaturas y/o universidades). Luego, se recuperan las dos respuestas que consideraron que la sociología no tenía incumbencia en la enseñanza de la ESI. En la Tabla 6 se pueden observar las respuestas organizadas a partir del ejercicio (o no) de la docencia y de la incumbencia que consideraron que tiene la sociología en la enseñanza de la ESI.<sup>[9]</sup>

**Tabla 6**

*Incumbencia de la sociología en la enseñanza de la ESI*

	No ejercieron la docencia	Ejercieron la docencia en educación secundaria	Ejercieron la docencia en educación superior	Total
La sociología tiene incumbencia en la enseñanza de la ESI	31	33	22	86
La sociología no tiene incumbencia en la enseñanza de la ESI	0	0	2	2
Total	31	33	24	88

Fuente: elaboración propia

#### **Quienes no ejercieron la docencia**

De 86 que respondieron afirmativamente sobre la relación entre la sociología y la ESI, 31 no habían ejercido la docencia. Al analizar estas respuestas se puede considerar que las mismas se enfocan en los aportes de la sociología, en tanto disciplina social, donde la desnaturalización y la problematización de la sociedad y de los mandatos sexogenéricos ocupan un lugar preponderante:

Mi disciplina es una herramienta de transformación, de creación de políticas para una sociedad con más justicia social y promoción de derechos, acompañando los principios de la ESI. (mujer cis, 27 años, inició la licenciatura en 2011 y la finalizó en 2016)

La sociología es capaz de analizar y explicar las problemáticas vinculadas con las prácticas sexuales como prácticas sociales, atravesadas por la cultura (patriarcal) en la que vivimos, y que construyen mandatos de género y sexo. (mujer cis, 31 años, inició la licenciatura en 2009 y la finalizó en 2015)

Considero que la sociología es una disciplina que desnaturaliza la realidad social y, por lo tanto, puede ocuparse de problematizar y acompañar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de educación sexual integral. (mujer cis, 33 años, inició la licenciatura en 2006 y la finalizó en 2018)

Justamente porque la sociología nos permite comprender la forma en la cual se nos ha adoctrinado, y nos permite localizar los micromachismos y las prenociones que hemos incorporado y transmitimos de generación en generación. A su vez es de esta forma en que podemos hacer los cambios culturales necesarios para erradicar de nuestra sociedad la violencia de género y el odio transfóbico y homofóbico. (mujer cis, 30 años, inició la licenciatura en 2009 y la finalizó en 2018)

Como plantea Lahire (2016), la sociología, en tanto disciplina del campo de las ciencias sociales, echa luz sobre la realidad de las desigualdades, las relaciones de poder, de opresión y dominación. Es una disciplina que evidencia las lógicas que presiden las prácticas; historiza estados de hechos que se suponen naturales; desencializa las individualidades; y explica las transformaciones de fenómenos que son considerados eternos o invariantes. En esta línea, podemos comprender que las respuestas a esta pregunta dieron cuenta de la potencialidad que tiene la sociología para abordar la ESI en las instituciones educativas partiendo de una mirada desnaturalizadora que problematiza la realidad social.

### **Quienes ejercieron la docencia en la educación secundaria**

De las 86 respuestas afirmativas, 33 habían ejercido la docencia en la educación secundaria. En estos casos y a diferencia de los anteriores, hicieron referencia a la ESI como un derecho y una obligación. Y, a su

vez, mencionaron la necesidad de un abordaje transversal en la formación y en las asignaturas escolares.

No hay una disciplina que no sea área de incumbencia para la ESI: ésta debe ser transversal a la formación. Además, la mirada integral de la sociología acerca de la construcción del género, heteronormatividad, puede resultar muy útil como forma de abordaje de la ESI. (mujer cis, 29 años, inició la licenciatura en 2009 y la finalizó en 2015)

La disciplina, y en mi caso volcada a la educación, es inevitablemente importante teniendo en cuenta el contexto que vivimos, la sociedad heterocispatriarcal, que nos violenta cotidianamente y nos forma desde pequeños, sembrando odio y violencias a lo largo de nuestras vidas generando cada día más muertxs (abortos clandestinos, violencia de género, crímenes de odio a los colectivos disidentes, travesticidios, etc.). (mujer cis, 31 años, inició la licenciatura en 2009 y la finalizó en 2018)

Creo que sí, ya que la ESI debería trabajarse de forma transversal en todas las disciplinas. La sociología puede funcionar como herramienta para poner en cuestionamiento muchas ideas/preconceptos que tenemos naturalizados sobre los temas relacionados con el género, la sexualidad, la auto-imagen, además de los otros temas incluidos en la ley. (mujer cis, 27 años, inició la licenciatura en 2011 y la finalizó en 2015)

Es un área de incumbencia porque como socióloga me cuestiono lo que sucede en nuestras sociedades y por las desigualdades de género que hoy en día se lleva la vida de muchas mujeres y disidencias (femicidios y travesticidios). Son problemáticas sociales que nos interpelan. Eso me moviliza. Y para transformar esta realidad tenemos que construir herramientas que lo permitan, luchando por la igualdad de género. Además, que como docentes es una obligación dar ESI porque es un derecho de todxs. (mujer cis, 32 años, inició la licenciatura en 2006 y la finalizó en 2016)

Al analizar estas respuestas, podemos comprender que hay un reposicionamiento de las personas encuestadas: de responder como estudiantes o con titulación de la licenciatura a responder como docentes de educación secundaria. Hay un pasaje de pensar a la enseñanza de la ESI en vinculación con la disciplina, a pensar específicamente en la función social de la escuela y en cómo incide la enseñanza de la ESI en la desnaturalización de las violencias y las desigualdades sexogenéricas. Como plantea Siede (2022), cuando se asume como desafío ligar los aportes de la sociología con la experiencia vital de cada persona, enseñar sociología no supone –solamente– enseñar teoría sociológica o estudiar conceptos para “aplicarlos” en el análisis de la realidad social concreta, sino que implica enseñar a pensar sociológicamente, es decir, hacer sociología en el aula. Y “hacer sociología en el aula o en las aulas”, conllevaría a pensar sociológicamente y a no repetir memorísticamente los conceptos centrales de las teorías sociológicas imperantes en el Plan de estudios.

## Quienes ejercieron la docencia en la educación superior

De 86 que respondieron afirmativamente, 22 han ejercido la docencia en la educación superior, entendiendo por superior: universidades, profesorados o tecnicaturas. En estos casos las respuestas se vinculan con la propia disciplina, los espacios educativos y los vínculos entre estudiantes y docentes, entre otros:

En todas las disciplinas es dable abordar la cuestión de género y la ESI. De hecho, como docente universitaria lo hago porque todos los temas están atravesados por la heteronormatividad y el patriarcado, empezando por el lenguaje (hoy y siempre en disputa). (mujer cis, 52 años, inicio la licenciatura en 1989 y la finalizó en 2016)

La sociología puede contribuir en la producción de la ESI con marcos teóricos y epistemológicos que den cuenta del carácter colectivo y social de la formación de las identidades y de las relaciones interpersonales en el mundo en el que vivimos. (mujer cis, 36 años, inició la licenciatura en 2002 y la finalizó en 2008)

La sociología es la disciplina académica más apropiada para desentrañar y transformar todas las formas de violencia social, siendo la de género una de las más presentes y urgentes por revertir hasta su total disolución. (varón cis, 31 años, inició la licenciatura en 2012 y la finalizó en 2019)

Porque la sociología y su enseñanza pueden propiciar el cuestionamiento de los sentidos comunes y las representaciones sociales que legitiman el patriarcado, la violencia y las desigualdades de género, fundamentalmente en ámbitos escolares, en la relación entre docentes, entre lxs estudiantes y sobre todo en la relación docentes-estudiantes. (varón cis, 28 años, inició la licenciatura en 2010 y la finalizó en 2016)

Al igual que en los casos anteriores, en estas respuestas emerge la potencialidad de la sociología para cuestionar el orden dado (Lahire, 2016). También resulta interesante la mirada crítica con respecto a la propia disciplina, dando cuenta de los aportes y, al mismo tiempo, cuestionando lo conservadora que puede ser en cuestiones específicas vinculadas con la ESI y las problemáticas de géneros y sexualidades. Esto puede plasmarse con claridad en la siguiente respuesta:

Creo que todas las disciplinas son áreas de incumbencia para la ESI. Lo importante es saber cómo y desde dónde abordarlas. Particularmente la sociología que se jacta de correr el velo y romper estructuras es muy conservadora en cuestiones de género, diversidades y disidencias. (mujer cis, 30 años, inició la licenciatura en 2008 y la finalizó en 2014)

Un aspecto para resaltar de las respuestas de quienes han ejercido la docencia en la Educación Superior es que reconocen el valor y el aporte de la ESI y no cuestionan su abordaje en dicho nivel, sobre

todo, teniendo en cuenta que la misma no es obligatoria en algunas instituciones específicas como en las universidades.

### **ESI y sociología: una relación sin incumbencia**

De las 88 encuestas recolectadas, únicamente dos consideraron que la sociología no tiene incumbencia en la enseñanza de la ESI. Ambas personas trabajan o habían trabajado en Educación Superior.

Porque no aborda esa temática en particular. Sin embargo, en la clase pueden surgir estas cuestiones por lo que toda formación es bienvenida. (mujer cis, 31 años, inició la licenciatura en 2007 y la finalizó en 2014)

Creo que la Educación Sexual Integral, más allá de su título, debería ser una materia específica dentro de la currícula. No veo su implementación en materias como Historia o Economía, salvo forzando el tema. (varón cis, 49 años, inició la licenciatura en 1991 y la finalizó en 1999)

Las dos respuestas generan varios interrogantes: ¿cuáles serían las temáticas específicas o “particulares” de la ESI en relación con la sociología? Si estas temáticas surgen en la clase, ¿cómo sería el abordaje, tanto del contenido como de la forma?, ¿qué sería “forzar el tema”?, ¿abordar la división sexual del trabajo, la invisibilización de las tareas de cuidado o el lugar de las mujeres en la historia sería una forma de “forzar el tema” en Economía e Historia? Una de las características distintivas de la ESI se vincula con una concepción integral de la sexualidad, dado que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. Esta perspectiva integral de la sexualidad se tornó central ya que generó un giro epistemológico en la forma de concebir a la sexualidad (Baez, 2021). La integralidad en la educación sexual permitió articular otras dimensiones y, además, problematizar los supuestos epistemológicos que constituyen a las disciplinas científicas y a las asignaturas escolares. No se trata – solamente – de incorporar nuevas dimensiones (sociales, psicológicas, afectivas) sino de revisar epistemológicamente los saberes que configuran a las disciplinas. ¿Qué lugar ocupa la epistemología feminista en la formación en sociología?, ¿qué saberes de género/feministas están presentes en los programas y en las clases?, ¿de qué modo los saberes de género/feministas interactúan con los saberes sociológicos?, ¿qué sentidos sobre los cuerpos, las sexualidades y la educación sexual circula en la formación universitaria?

La segunda respuesta, además, da cuenta de una tensión en la enseñanza de la ESI, entre el abordaje específico y transversal. Desde los Lineamientos Curriculares para la ESI se propone que para la educación secundaria se continúe, en el primer ciclo, con una perspectiva transversal; en tanto que, para el segundo ciclo, se considere la apertura de espacios específicos. La transversalidad

permitiría el abordaje de la ESI en cada una de las áreas y asignaturas, y la creación de un espacio específico (asignatura, taller) posibilitaría el desarrollo de contenidos atendiendo a las demandas del estudiantado o a los intereses institucionales. Como se plantea en la Resolución N° 45/08 del Consejo Federal de Educación, cada institución definirá en función del proyecto educativo institucional que modalidad adoptará. En el caso del enfoque transversal, “se propondrá que su adopción garantice el tratamiento de la ESI en forma continua, sistemática e interdisciplinaria, evitando que se diluyan los contenidos pertinentes y sus propósitos formativos” (p.16). Y, en el marco de un espacio curricular específico, “el abordaje deberá ser integral para evitar reduccionismos que podrían empobrecer el enfoque interdisciplinario que sustenta a la ESI” (p.16). Cabe aclarar y como se señala en la mencionada resolución que “la creación de un espacio específico no implica el abandono interdisciplinario de la ESI y que lo transversal y lo específico no son excluyentes entre sí” (p.14).

## **Conclusiones**

En el presente artículo se presentaron los resultados relativos a cinco ejes de una encuesta administrada en el año 2020. A partir de la misma pudimos indagar, desde las perspectivas estudiantiles, sobre la formación universitaria en relación con las cuestiones de géneros y sexualidades; el grado de satisfacción en la formación; la participación en otros espacios educativos (universidades, escuelas, ONG); y la incumbencia que consideran que tiene la sociología en la enseñanza de la ESI.

En relación con el abordaje explícito e implícito, pudimos comprender que las cuestiones de géneros y sexualidades se abordan, en mayor medida, en materias optativas de la licenciatura y, en menor medida, en las del bloque obligatorio. Dentro de estas últimas, en tres de las cuatro áreas: Historia Social, Metodológica y Complementaria, quedando el área Teoría Sociológica sin menciones sobre su abordaje. Estas distinciones, entre asignaturas obligatorias y optativas, y entre las áreas que conforman el tramo obligatorio, generan ciertos interrogantes con respecto a los nudos disciplinares androcéntricos que perduran en los saberes de referencia de las carreras universitarias (Morgade, 2017). ¿Por qué –mayoritariamente– estas problemáticas se encuentran en las materias optativas?, ¿por qué –en el bloque de obligatorias– se mencionan en asignaturas asociadas con la historia (Historia Social), la filosofía/epistemología (Metodológica) y la psicología social (Complementaria)?, ¿qué ocurre en las materias que concentran el nudo disciplinar, el nudo sociológico?, ¿de qué modo la sociología, en tanto disciplina, se ve interpelada por la perspectiva de

género?, ¿qué pueden aportar las teorías feministas a la sociología?, ¿qué puede aportar la sociología a las teorías feministas?

Cuando se consultó a través de la encuesta por su formación, la mayoría indicó insatisfacción respecto a la presencia de la temática indagada en la cursada de la licenciatura y reconocieron como vacancia la vinculación de la disciplina con los aportes de los feminismos, la incorporación de autoras a la bibliografía, el acoso escolar, la violencia de género y los Lineamientos Curriculares para la ESI, entre otras. Estas respuestas resultaron llamativas porque mencionaron que la universidad que históricamente ha deslegitimado los saberes pedagógicos y los saberes feministas pudo haberles ofrecido una formación en estas cuestiones. Y al preguntarles por la participación en actividades institucionales, el 34,09% indicó que había participado de talleres, muestras o jornadas, y el 55,68% mencionó que se formó en los últimos 5 años por fuera de la carrera y de la Facultad. Estos datos son notables porque dan cuenta del interés por formarse específicamente en estas perspectivas y problemáticas. En esta línea, en el 97,70% de las respuestas se consideró que la sociología tiene incumbencia en la enseñanza de la ESI. En este punto, el conjunto de personas que no ejercieron la docencia y quiénes la ejercían al momento del estudio o la habían ejercido en la educación secundaria y/o superior consideraron que la sociología tiene incumbencia en su enseñanza. Solamente 2 personas de un total de 88, indicaron que la sociología no tiene incumbencia en su enseñanza. Esto es interesante para pensar en cómo, a pesar de indicar como vacancia los Lineamientos Curriculares para la ESI o la insatisfacción en relación con su formación, mencionaron que consideraban necesaria esta vinculación disciplinar.

También, es necesario destacar que quienes cursaron a partir del año 2015 reconocieron haber tenido una mayor formación en cuestiones de géneros y sexualidades a lo largo de la carrera. En este sentido, es posible reconocer un progresivo abordaje de estas problemáticas que podrían vincularse con tres dimensiones de análisis. Una primera dimensión es *social*, se vincula con las movilizaciones, las leyes y los debates que se generaron en los últimos años y que instalaron estas temáticas en la agenda pública, política y gubernamental. En las últimas dos décadas, en la Argentina, el movimiento de mujeres, las organizaciones feministas y los colectivos de la disidencia sociosexual instalaron públicamente sus demandas y permearon a las instituciones educativas. Las universidades y las aulas universitarias no fueron la excepción. Sobre todo, puede destacarse el año 2015 con la primera movilización *Ni una menos* en la que se marchó en contra de la violencia de género y los femicidios.

Una segunda dimensión de análisis es *institucional*, se relaciona con los movimientos propios de las universidades, las facultades y las



carreras, como así también con los recorridos personales, académicos y profesionales de docentes, dado que la incorporación de estas perspectivas y problemáticas en las aulas universitarias no es producto exclusivamente, ni de forma unívoca, de movimientos exógenos a las universidades. En las mismas se fueron gestando con distintas intensidades y temporalidades, procesos de incorporación de la perspectiva de género y derechos humanos (Blanco, 2018) y, particularmente, en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Spataro & Blanco, 2023).

La tercera dimensión analítica es *subjetiva*, se liga con el posicionamiento de cada estudiante. Teniendo en cuenta los procesos que se acontecieron en las últimas dos décadas en la Argentina se podría pensar que pudo haber cambiado la escucha del estudiantado, dado que existe una estrecha relación entre las experiencias que vivenciamos y los modos en que nos relacionamos con el conocimiento. Escribimos, leemos, escuchamos y hablamos desde nuestras adscripciones sexogenéricas, de clase y étnicas. Escuchamos con el cuerpo, desde el cuerpo, en el cuerpo y a partir de las vivencias corporales (Sardi, 2019). Las experiencias que encarnamos entran en diálogo o en tensión con lo que se enuncia en el aula y con los otros cuerpos con los que se comparte y se cohabita el espacio. La escucha, la escritura, la lectura y la oralidad están vinculadas con las vivencias corporales, con la propia historia, el propio cuerpo y sentir. A partir de lo planteado, podemos considerar que el reconocimiento de un mayor abordaje de la perspectiva de género en la Licenciatura en Sociología se puede vincular con una escucha más atenta y más sensible a las problemáticas de géneros y sexualidades.

A modo de conclusiones provisionarias, podemos asegurar que esta encuesta, de carácter exploratorio, posibilitó el acercamiento, desde la perspectiva estudiantil, a la formación universitaria y al vínculo entre los saberes disciplinares y la enseñanza de la ESI. Además, se configuró en un mapa que permitió dar cuenta de aquellos mojones en los cuales se inscribe la perspectiva de género y las problemáticas de géneros y sexualidades en la Licenciatura en Sociología. Esta encuesta se convirtió en el puntapié del trabajo de campo de la investigación de doctorado ya que presentó un panorama, siempre en proceso y nunca acabado, sobre las asignaturas, la formación y la ESI en esta carrera universitaria del campo de las ciencias sociales.

## Referencias

- Achilli, E. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural. Los desafíos de la igualdad*. Homo Sapiens.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. FCE.
- Baez, J. (2021). Disputas discursivas en torno a la implementación de la Educación Sexual Integral: un recorrido reciente en Argentina. *Revista Communitas*, 5(9), 156-165. <https://goo.su/AuBeP>
- Baez, J., & Fainsod, P. (2021). Notas para una pedagogía feminista de la ESI. La experiencia del seminario de verano desde las voces estudiantiles. En G. Morgade (Comp.), *ESI y formación docente. Experiencias en foco* (pp. 169-206). Homo Sapiens.
- Berkins, L. (Comp.). (2015). *Cumbia, copeteo y lágrimas*. Universidad de las Madres.
- Blanco, R. (2014). *Universidad íntima, sexualidades públicas*. Miño y Dávila.
- Blanco, R. (2018). Mujer, género, queer. Un vocabulario reciente para las ciencias sociales locales. En P. Arán & M. Casarin (Coord.), *Ciencias sociales: balance y perspectiva desde América Latina* (pp. 55-74). Editorial CEA.
- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto. *Revista de Educación*, 7(9), 13-34. <https://goo.su/cCIfzs>
- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.
- Carli, S. (2023). *La universidad como espacio biográfico. Itinerarios académicos, intelectuales y políticos en humanidades y ciencias sociales*. Prometeo.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). *Comprender y transformar la enseñanza*. Morata.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano*. Paidós.
- Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Lahire, B. (2016). *En defensa de la Sociología*. Siglo XXI.
- Ley N.º 2.110. Ley de Educación Sexual Integral. 20 de noviembre de 2006. CABA. <https://goo.su/yMog>
- Ley N.º 25.673. Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable. 21 de noviembre de 2002. Argentina. <https://goo.su/66GwfP>

- Ley N° 26.061. Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. 26 de octubre de 2005. Argentina. <https://goo.su/nuS7oeD>
- Ley N° 26.150. Ley de Educación Sexual Integral. 24 de octubre de 2006. Argentina. <https://goo.su/mUEzd7J>
- Ley N° 26.364. Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas. 29 de abril de 2008. Argentina. <https://goo.su/jfY4Wl>
- Ley N° 26.485. Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres. 14 de abril de 2009. Argentina. <https://goo.su/yAcx>
- Ley N° 26.618. Ley de Matrimonio Igualitario. 22 de julio de 2010. Argentina. <https://goo.su/vUy5>
- Ley N° 26.743. Ley de Identidad de Género. 9 de mayo de 2012. Argentina. <https://goo.su/B1ubtq>
- Ley N° 26.791. Ley que modifica el código penal e incorpora la tipificación de “femicidio”. 11 de diciembre de 2012. Argentina. <https://goo.su/jrz7D>
- Ley N° 27.234. Ley “Educar en Igualdad” que prevé la realización de jornadas escolares contra la Violencia de género. 26 de noviembre de 2015. Argentina. <https://goo.su/DoKLP>
- Ley N° 27.499. Ley Micaela. 10 de enero de 2019. Argentina. <https://goo.su/7oI5w>
- Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En G. Lopes Louro (Comp.), *O Corpo educao. Pedagogias da sexualidade* (pp. 7-32). Autentica.
- Lopes Louro, G. (2018). Los estudios feministas, los estudios gays y lésbicos y la teoría cuir como políticas de conocimiento. En V. Flores, G. Herczef, D. Britzman, S. Luhmann, G. Lopes, M., Bryson & S. Castell, *Pedagogías transgresoras II* (pp. 67-78). Bocavulvaria.
- Malizia, A. (2022). Presencias y ausencias de la perspectiva de género en la universidad: revistando la trayectoria académica de lxs estudiantes a partir de los interrogantes de la ESI. En N. Cocciarini & A. Malizia (Comp.), *Trans-formando los saberes desde la experiencia* (pp. 98-106). Humanidades y Artes Ediciones.
- Morgade, G. (Coord.). (2011). *Toda educación es sexual*. La Crujía.

- Morgade, G. (2017). Contra el androcentrismo curricular y por una educación sexuada justa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 6(2), 49-62. <https://doi.org/nvmt>
- Resolución N° 45/2008. Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. 29 de mayo de 2008. Consejo Federal de Educación, Argentina. <https://goo.su/RziEzhz>
- Resolución N° 340/2018. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para cada nivel educativo. 22 de mayo de 2018. Consejo Federal de Educación, Argentina. <https://goo.su/NzzN>
- Resolución N° 419/2022. Educación Sexual Integral. 30 de marzo de 2022. Consejo Federal de Educación, Argentina. <https://goo.su/NdNnCw>
- Resolución Consejo Superior N° 2.282. Plan de estudios de la carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Expte. N° 6100/88. 2 de marzo de 1988. Universidad de Buenos Aires. <https://goo.su/jbhsKto>
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell (Coord.), *La escuela cotidiana* (pp. 13-57). FCE.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos*. Paidós.
- Sardi, V. (Coord.). (2017). *Jóvenes, sexualidades y saberes en la escuela secundaria*. GEU.
- Sardi, V. (2019). *Escrito en los cuerpos. Una experiencia pedagógica sexuada*. GEU.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Siede, I. (Coord.). (2022). *El oficio de enseñar Sociología en la escuela secundaria*. Homo Sapiens.
- Sosa, M., & Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En S. Carli (Comp.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (pp. 235-285). Miño y Dávila.
- Spataro, C., & Blanco, R. (Coord.). (2023). *Del margen a la institucionalización. Feminismos, estudios sobre sexualidades y políticas de género en la Facultad de Ciencias Sociales, UBA (1988-2022)*. CLACSO. <https://goo.su/A5gpppl>
- Terigi, F. (2011). *Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina* [Informe final]. INFD.

Trebisacce, C. (2020). Un nacimiento situado para la violencia de género. Indagaciones sobre la militancia feminista porteña de los años 80. Anacronismo e irrupción. *Revista de Teoría y Filosofía Política Clásica y Moderna*, 10(18), 118-138. <https://goo.su/mxcMO>

Wainerman, C., & Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Manantiales.

### Contribución de las/os autoras/es (CRediT)

Nombre de las/os autoras/es	Colaboración Académica													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Andrés Malizia	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x	x	x

1- Administración del proyecto; 2- Adquisición de fondos; 3- Análisis formal; 4- Conceptualización; 5- Curaduría de datos; 6- Escritura – revisión/edición; 7- Investigación; 8- Metodología; 9- Recursos; 10- Redacción – borrador original; 11- Software; 12- Supervisión; 13- Validación; 14- Visualización.

### Notas

- [1] La encuesta se administró de forma virtual a quienes contaban con la titulación de la licenciatura y eran estudiantes del profesorado. Este profesorado tiene la particularidad que solo pueden cursarlo quienes tienen la licenciatura terminada. La misma fue anónima y solamente se indican las identidades sexogenéricas que señalaron y los años de inicio y finalización de la licenciatura para poder contextualizar sociohistóricamente las trayectorias académicas. Las personas encuestadas dieron su consentimiento para utilizar los datos en la tesis y en los artículos y ponencias que se derivan de la misma.
- [2] Nos referimos a las leyes sobre derechos sexuales y (no) reproductivos, sobre educación sexual integral, sobre identidad de género (Ver Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable N° 25.673/02; Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061/05; Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150/06; Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas N° 26.364/08; Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres N° 26.485/09; Ley de Matrimonio Igualitario N° 26.618/10; Ley de Identidad de Género N° 26.743/12; Ley que modifica el código penal e incorpora la tipificación de “femicidio” N° 26.791/12; Ley

“Educar en Igualdad” que prevé la realización de jornadas escolares contra la Violencia de género N° 27.234/15), y a las movilizaciones en contra de la violencia machista y patriarcal como Ni una menos, entre otras.

- [3] Las asignaturas que conforman el CBC de la carrera de Sociología son: Introducción al conocimiento de la Sociedad y el Estado (ICSE), Introducción al Pensamiento Científico (IPC), Sociología, Economía, Ciencia Política y Antropología.
- [4] El área “Historia social” está conformado por Historia social moderna y contemporánea (84 hs.), Historia social latinoamericana (84 hs.) e Historia social argentina (84 hs.). Las tres asignaturas concentran 252 hs. del Plan de estudios.
- [5] El área “Metodológica” está conformado por Epistemología de las Ciencias Sociales (84 hs.), Metodología I (84 hs.), Metodología II (56 hs.) y Metodología III (56 hs.). Las cuatro asignaturas concentran 280 hs. del Plan de estudios.
- [6] El área “Teoría sociológica” está conformado por Sociología general (84 hs.), Sociología sistemática (84 hs.), Sociología política (56 hs.), Historia del conocimiento sociológico I (84 hs.) e Historia del conocimiento sociológico II (84 hs.). Las cinco asignaturas concentran 392 hs. del Plan de estudios.
- [7] El área “Complementaria” está conformado por Filosofía (56 hs.), Economía II (56 hs.), Análisis de la sociedad argentina (56 hs.) y Psicología social (56 hs.). Las cuatro asignaturas concentran 224 hs. del Plan de estudios.
- [8] La Ley Micaela (N° 27.499) se sancionó en el año 2019 a raíz del femicidio ocurrido en la provincia de Entre Ríos donde asesinaron, en el año 2017, a Micaela García. La misma establece la capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres para todas las personas que se desempeñen en la función pública en todos sus niveles y jerarquías en los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de la Nación.
- [9] En los casos que respondieron haber trabajado en educación secundaria y superior, se decidió incorporarlos en el nivel educativo en el que se habían desempeñado durante una mayor cantidad de tiempo.

### Información adicional

*Cómo citar:* Malizia, A. (2024). Formación docente, saberes disciplinares y educación sexual integral. Una aproximación a la formación universitaria desde la visión del estudiantado. *Revista IRICE*, 47, 209-236. <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1941>

## AmeliCA

### Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/746/7465184012/7465184012.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en [portal.amelica.org](http://portal.amelica.org)

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Andrés Malizia

**Formación docente, saberes disciplinares y educación sexual integral. Una aproximación a la formación universitaria desde la visión del estudiantado**  
**Teacher training, disciplinary knowledge and comprehensive sex education. An approach to university training from students' point of view**

*Revista IRICE*

núm. 47, p. 209 - 236, 2024

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas,  
Argentina

[revista@irice-conicet.gov.ar](mailto:revista@irice-conicet.gov.ar)

**ISSN-E:** 2618-4052

**DOI:** <https://doi.org/10.35305/revistairice.vi47.1941>