

VII CONGRESO INTEROCEÁNICO DE ESTUDIOS LATINOAMERICANOS EL LUGAR DE LA CRÍTICA EN LA CULTURA CONTEMPORÁNEA

Simposio 12. Educación Sexual Integral y formación docente

Letras, Sociología y Artes bajo la lupa de la ESI: (des) disciplinando la formación docente

Jesica Baez¹

Andrés Malizia²

Sol Malnis³

Resumen

Este trabajo surge de una línea de investigación compartida que hace foco en el cruce de: I. la producción de una nueva trama legislativa que actualiza los derechos humanos vinculados a las temáticas de ciudadanía sexual, II. el proceso de implementación de la Educación Sexual Integral como política pública y III. la interpelación al nivel superior universitario como formador de docentes y productor de saberes de referencia en relación a los contenidos escolares. En esa dirección, en esta ponencia nos interesa presentar los puntos de encuentro y desencuentro en las formas de inclusión de la Educación Sexual Integral en la formación docente en las carreras de Arte, Letras y Sociología en instituciones universitarias públicas (nacionales) emplazadas en la Ciudad de Buenos Aires. Centralmente describiremos los nudos de sentido en torno a la dimensión pedagógica y epistemológica.

Partiendo de la hipótesis de que “toda educación es sexual” este trabajo sitúa a la formación universitaria advirtiendo cómo sus prácticas (desde aquellas más cotidianas hasta aquellas más reglamentadas) contribuyen a la conformación de un cuerpo sexuado normal (Morgade, 2011). Las universidades, las facultades y sus carreras en las formas de organización, en las elecciones de contenido y en las formas de habitarlas constituyen programas no dichos de educación sexual (Baez, 2021). En la tradición universitaria argentina esas apuestas se combinan con pretensiones academicistas, horizontes enciclopédicos y una tendencia iluminista como forma de vinculación (Morgade et al., 2019; Malnis Lauro, 2018). La sanción de la Ley Nacional de ESI (Nro. 26.150/2006) marcó un giro indiscutible en la comprensión de la sexualidad, sus modos de abordaje pedagógico y los actores implicados en ellos.

Esta normativa se entrama con normativas jurisdiccionales (como la Ley Nro. 2.110/2006 en Ciudad de Buenos Aires) y nacionales (como la Ley Nro. 27.499/2019) que configuran un escenario complejo en la que se destaca, por un lado, los derechos que el Estado debe garantizar y por el otro, se renuevan debates y disputas que desafían al campo educativo. Aún con las tensiones generadas por el alcance de la normativa nacional hacia los ámbitos universitarios, esta propuesta político-

¹ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Contacto: <baez.jesica@gmail.com>

² Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Contacto: <camalizia@gmail.com>

³ Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE-FFyL-UBA). Contacto: <malnis.soledad@gmail.com>

pedagógica abre una serie de interpelaciones a la educación superior y específicamente a la formación docente en ella. En este trabajo presentamos los resultados de trabajos doctorales en proceso y un trabajo de investigación inscriptos en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (IICE-FFyL-UBA).

Palabras claves: Formación docente universitaria; Educación sexual integral; Letras; Sociología; Artes.

Puntos de cruce entre la educación sexual integral y la formación docente universitaria

Durante las últimas dos décadas, en Argentina, ha habido una clara intención de iniciar un proceso de ampliación de la democratización de los derechos de las mujeres y las diversidades sexuales, con mayores o menores avances según los períodos y si bien este desarrollo fue impulsado desde un marco jurídico normativo, en muchos casos también fue acompañado por diversas políticas públicas que le dieron sostén. Así, como resultado de varios antecedentes previos, de la movilización de diferentes grupos activistas (Morgade, 2016), de la negociación y el debate parlamentario (Malnis Lauro, 2018) , y de una importante voluntad política, en 2006, se sancionó la Ley N° 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (PNESI). La ESI pasó a constituirse, entonces, en derecho de todxs lxs niñxs, adolescentes y jóvenes que asisten al sistema educativo, abarcando todas las escuelas del territorio nacional, tanto de gestión pública, como privada, de nivel inicial, primario y secundario. Esta ley establece además la base para la creación y el desarrollo del PNESI. Dos años después de su sanción, se establecieron los Lineamientos Curriculares para diversas áreas de todos los niveles y se creó el Programa en sí.

Sin embargo, la ESI no fue implementada de igual modo en todas las jurisdicciones y, menos aún, en las instituciones. Y esto fue así no sólo en lo que concierne a los niveles inicial, primario y secundario. En lo que a formación docente refiere, el espacio destinado a la ESI fue abriéndose lentamente en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), mientras que en otros lugares quedó reducido a propuestas específicas en los Espacios de Definición Institucional (EDI).

Por su parte, debido a la autonomía académica que las universidades poseen,

la ley 26.150 establece que “las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria”, de modo que los profesorados universitarios no quedan comprendidos dentro de su margen de acción, aunque sus graduadxs poseen las incumbencias necesarias para el ejercicio de la docencia en áreas de competencia de la ESI. Pese a que esto las exime de la obligatoriedad, no inhabilita la incorporación de la ESI en los planes de estudio de sus profesorados. Sin embargo, la mayoría de estas instituciones ha decidido no modificar sus planes de estudio en este sentido hasta el momento. En esta línea, numerosas investigaciones han demostrado que las universidades también consignan expectativas diferenciales en la identidad de género y sexual de su comunidad educativa (Blanco, 2014, en Argentina; Ordorika, 2015, en México; Blazquez Graf, Bustos Romero y Fernández Rius, 2013, en México y Cuba). Otros estudios han enfocado sobre diversas modalidades de transversalización de la perspectiva de género en distintas universidades latinoamericanas (Arcos G. et al., 2006, en Chile; Buquet Corleto, 2011; Maya Rodríguez y Castillo Ochoa, 2011, en México).

La ESI como espacio específico de la formación docente en Artes

“Lo que queríamos también era que la ESI fuera transversal al plan de estudios, no que quedara solo aislado en una materia, entonces eso también estábamos cuidando. Decían: ‘No, no podemos, por la libertad de cátedra, decirles a los docentes lo que tienen que dar y demás’, entonces fue ahí nomás la idea del perfil del egresado (...). Por eso nos parecía Osúper importante al momento cuando ya se aprobó y demás, la cátedra tenía que tener una perspectiva... no podía no hablar o que no tenga algo que ver o que si dice una (...) se tiene que retractar”. “Mirá en el perfil del egresado dice esto, no podés decir una cosa tan que no tiene nada que ver con la perspectiva feminista o de ESI”, no puede pasar. Igual quedó como en lucha (...) la misma cátedra ESI (...) como que tenía un enfoque muy legalista. Al principio estaba todo bien, la primera camada de ESI fue buenísimo, la segunda hasta ahí. Después dijeron (...) vimos solo tres leyes y después no tiene que ver con la docencia o no vimos nada relacionado con el arte tampoco. (...) En la materia ESI está dando cualquier cosa, nada de lo que dicen los contenidos o no es lo que dice el programa”, así que íbamos a empezar a trabajar en esto y pandemia”
(Entrevista a estudiantes comprometidxs en la modificación del plan de estudios).

La investigación de la que surgen los resultados presentados en este apartado

propone un diseño centrado en un estudio en caso y su enfoque metodológico se nutre de la tradición originada en la “teoría fundamentada” (Glaser y Strauss, 1967). De este modo, el caso analizado es una universidad que está conformada por nueve unidades académicas vinculadas a diferentes lenguajes expresivos dentro del campo artístico y algunas áreas transversales a ellas, dentro de las que se encuentra la de formación docente. De este modo, no sólo ofrece las titulaciones de varias licenciaturas, sino también de ocho profesorados de artes en diversos lenguajes y con diferentes orientaciones. Estos comprenden cinco años de duración y poseen dos tramos en la formación, uno que comparten con las licenciaturas en las unidades académicas de los lenguajes específicos y otro correspondiente a la formación docente, en el que las materias son compartidas por estudiantes de los diversos lenguajes, que se desarrolla en la unidad académica puntual focalizada en ese área -aunque algunos profesorados cuentan con algunas materias pedagógicas específicas de sus lenguajes que se dictan en las unidades académicas de cada uno de ellos-. No obstante, esto no implica que esta formación quede relegada al final del recorrido, sino que en los planes de estudio ambos trayectos se encuentran entrelazados.

En 2017 la institución aprobó la modificación de los planes de estudio de sus profesorados, luego de un prolongado proceso de debates y discusiones. La historia de la ESI como espacio específico en la institución inicia en el marco de esa modificación. En ese proceso, conflictivo y contradictorio como todo proceso de cambio, una de las transformaciones que tuvo lugar fue la incorporación de una instancia curricular denominada *ESI con perspectiva de género*. Esta materia se encuentra bajo la incumbencia de la unidad académica destinada a la formación docente y está planificada para ser cursada en segundo año de los profesorados. Dos aspectos sobresalen de este acto constitutivo.

Por un lado, la incorporación de la ESI en sí en los planes de estudio de la formación docente universitaria, hecho novedoso considerando que las universidades gozan de autonomía académica. En esta línea, aunque diversas resoluciones elaboradas por los organismos de coordinación universitaria han colaborado a en la construcción de ciertos acuerdos sobre los profesorados universitarios que a la vez habilitaran a una mayor homogeneización para la

articulación y movilidad con los profesorados de los ISFD -en oportunidades, conjuntamente con el Instituto Nacional de Formación Docente-, en ninguna de ellas se realiza mención alguna sobre la ESI (Malnis y Malizia, 2021). De este modo, esta incorporación, aunque sustentada en legitimaciones normativas, considerando que lxs graduadxs de los profesorados universitarios tienen incumbencias para el abordaje de la ESI al momento de desempeñarse como docentes en los diversos niveles educativos, se encuentra estrechamente vinculada a una decisión político-pedagógico-epistemológica.

Por otro lado, esta incorporación, retomando la propuesta de la ESI en tanto política pública, se realizó como espacio específico. Aquí también confluyen posicionamientos político-pedagógico-epistemológicos tanto respecto a la ESI como en cuanto a su ámbito de emplazamiento. En relación con esto último, podría interpretarse que esta decisión da cuenta de las complejidades de abordar transversalmente el enfoque de la ESI en todas las instancias curriculares dada justamente la autonomía académica. Sin embargo, un salto cualitativo en pos de este horizonte resulta del hecho de que el enfoque de la ESI y la perspectiva de género conforman diversos aspectos del perfil de lxs egresadxs. En lo que refiere a la ESI esta decisión supone otorgarle jerarquía en tanto conocimiento específico y para la formación docente. En este sentido, cabe destacar que esta instancia curricular se inscribe en la unidad académica vinculada a la formación docente. En todo caso, aquí podría problematizarse que el hecho de ser una materia común a los diferentes profesorados podría ir en detrimento de la especificidad de la formación artística propia de cada lenguaje.

A este respecto, puede retomarse un tercer aspecto a considerar muy particularmente que conformó los debates al momento de la definición de los planes de estudio, pero la puesta en práctica misma evidencia más fuertemente, y refiere a los contenidos y el enfoque de la materia. Aunque aún en una etapa de indagación en el campo, las primeras interpretaciones habilitan a suponer un proceso de transformación a lo largo del tiempo. Inicialmente marcada por una orientación más vinculada a la legislación vigente en materia de género, con una perspectiva más binaria y academicista, juntamente con una reconfiguración de la cátedra, la propuesta pedagógico-epistemológica fue adoptando una orientación que gira en torno al acto

pedagógico enfocado desde una perspectiva de género, con una apertura a hacia las disidencias que coquetea con la incorporación de voces no legitimadas por la academia. En línea con este análisis resulta interesante recuperar nuestros hallazgos de una investigación precedente en torno a las modalidades que adoptan los Talleres de ESI en la formación docente de los ISFD. Allí proponíamos que era “evidente que existen cruces entre las miradas y trayectorias de quienes asumen los talleres de ESI en la formación docente, y los sentidos, contenidos y propuestas pedagógicas que van configurando la experiencia formativa de las/os estudiantes en ese espacio curricular” (Morgade y Fainsod, 2015, p. 60).

De este modo, si bien se observa una modificación respecto a la ESI en tanto significada como parte de la formación docente, tanto este aspecto como el mencionado anteriormente en relación con el cursado común de la materia por lxs estudiantes de los profesorados de los diversos lenguajes artísticos confluyen en la decantación de una generalidad en la propuesta pedagógica que opaca la especificidad de las potencialidades de las articulaciones entre la ESI y el campo artístico en general y los diversos lenguajes, particularmente.

Formarse en ESI en la carrera de Sociología, un camino a recorrer

“Progresivamente, se fue formalizando la incorporación de la Educación Sexual Integral en la materia. Hace unos pocos años atrás, en 2018, se mencionaba a la ESI en las clases, se promovía su incorporación en los programas que armaban. Ahora, además de las referencias que se siguen haciendo, hay una clase en la que trabajamos con los Lineamientos Curriculares de la ESI”
(Entrevista a docente de una materia del profesorado).

En el caso de Sociología, se lleva adelante una investigación sobre el vínculo entre universidad, formación docente y educación sexual integral, en una universidad nacional ubicada en el área metropolitana. Partiendo de la premisa de que las carreras universitarias son formadoras de docentes, y que dicha formación se lleva adelante en todas las materias que se cursan, ya sean de la licenciatura o del profesorado (Morgade et al., 2019), en esta investigación se analiza, desde un enfoque cualitativo y específicamente desde una etnografía centrada en los procesos educativos (Rockwell, 1985 y 2009; Guber, 2013), los modos en que se forman en educación sexual integral a lo largo de la trayectoria académica, incluyendo las materias de la licenciatura y del

profesorado.

El ciclo de la licenciatura está conformado por 31 materias (6 corresponden al CBC, 16 a las obligatorias y 9 a las optativas). Además, tienen que acreditar 200 horas de investigación o cursar seminarios y/o talleres anuales o cuatrimestrales y aprobar 3 niveles de idioma a elección. En tanto que, el profesorado está compuesto por 3 materias cuatrimestrales. Una particularidad que tiene la carrera de sociología, a diferencia de otras carreras de la misma Facultad, es que para cursar el profesorado es necesario que hayan finalizado la licenciatura. Es decir que, quienes cursan el profesorado ya son sociólogos. Esto se debe, específicamente, al Plan de Estudios que se encuentra vigente desde finales de los años ochenta. En este Plan se contempla la cursada del profesorado como un apéndice de la licenciatura, como un tramo en el cual se aplica la teoría aprendida durante la licenciatura. Esta organización curricular responde a un modelo, o una tradición aplicacionista en el campo de la formación pedagógica.

Al momento de relevar los modos en que se forman en educación sexual integral en esta carrera en particular, pudimos reconocer una heterogenidad de formas de incorporación. A continuación, presentamos -preliminarmente- algunas de ellas. Seguramente, existen otras más, que iremos conociendo en el transcurso del trabajo de campo.

. Abordaje directo: asignaturas específicas

Una primera forma de incorporación de la educación sexual integral es a partir de asignaturas específicas en el ciclo de la licenciatura. Son materias optativas de la carrera donde se aborda -a lo largo del cuatrimestre- cuestiones específicas vinculadas con el campo de los géneros y las sexualidades y la/s sociología/s. Estas asignaturas tienen la potencialidad de poner en discusión el campo de la sociología y construir una mirada sociológica sexo-generizada. Asimismo, al ser una carrera que cuenta con una gran cantidad de asignaturas optativas, es posible que muchxs estudiantes transiten por la carrera sin haber cursado estas materias, y por la tanto, pueden egresarse sin una formación específica donde se haya propuesto una reflexión sistemática sobre las cuestiones de géneros y sexualidades.

. Abordaje directo: la clase de ESI

Una segunda forma de incorporación es a partir de clases específicas en las

asignaturas, ya sea en la licenciatura como en el profesorado. Son clases en las cuales se aborda la ESI como una temática en particular que atañe a los contenidos de las asignaturas. Esto puede implicar, por un lado, una (primera) tematización de la ESI en la trayectoria académica de lxs estudiantes; y por otro, puede encapsular a la ESI en dicha clase, convirtiéndola en “La clase de ESI”. Asimismo, esta forma de abordaje puede llevar a una fragmentación de los saberes, sobre todo, cuando no se establece una vinculación entre los contenidos.

. *Abordaje indirecto: conversaciones informales, ejemplos, denuncias*

Una tercera forma de incorporación es a partir de conversaciones informales, ejemplos y/o denuncias que pueden emerger en las clases y que pueden ser promovidas por estudiantes o por docentes. En esta forma de incorporación no se plantea una reflexión sistemática sobre estas cuestiones. Son espacios donde se enuncian cuestiones vinculadas con géneros y sexualidades y parecería que *“todxs están hablando de lo mismo”*, y que tienen una mirada en común en lo que se plantea. Queda un interrogante planteado acerca de lo que se termina por comprender en relación a lo mencionado en dichos espacios.

ESI y Letras: entre la escritura, el canon y el lenguaje

“el otro día me pidieron la grilla (cronograma). Si ustedes supieran, cómo llegamos a la grilla, es peor que una de héroes en la que mueren todos”
(Entrevista a docente de la carrera de Letras)

Qué implica desplegar una formación en Letras desde/con ESI fue el interrogante que nos aunó en este proyecto y que luego nos ofreció múltiples senderos desde los cuales ubicar reflexiones, posicionamientos y nuevos puntos de partida desde los cuales “reiniciar la pregunta”. Pensar la ESI en buena medida es imaginar una de heroínas/héroes. En el trabajo de campo realizado pudimos vislumbrar que hacer ESI en la formación de profes de Letras implica diversas operaciones. Compartimos a continuación algunas de ellas.

. *Desarmar al Escritor*

La noción de “escritor”/“autor de texto” configuran un hito sobre el cual sobrevuelan sentidos como “genio” y “excepcionalidad”. En el campo de las

Letras la categoría de escritor no está exenta de exclusiones y jerarquizaciones en las que participan las regulaciones sexo-genéricas. ¿Quiénes son escritores? La respuesta no se hace esperar. Cuando decimos escritor, estamos diciendo también varones, blancos, heterosexuales, cis... De manera tal que problematizar el campo de las Letras desde la ESI implica necesariamente desarmar las narrativas que sólo incluyen a personajes a los que se les atribuyen determinados requisitos excepcionales (y que como contracara silencia, margina o minimiza a otrxs).

Esto se hace presente en el análisis de los programas. Así se observa que tanto aquello que explícitamente se menciona como objeto a enseñar (currículum explícito) como aquello que sin recibir un nombre es aprendido (currículum oculto) reitera y profundiza un orden masculino cisheterosexual blanco.

Desmantelar la categoría de escritor implica -además- analizar la individualidad como requisito específico. La figura de escritor invisibiliza las diversas formas que sostiene el campo de la escritura. La cooperación, lo colectivo o sencillamente aquello que se hace entre varixs. ¿Quiénes tienen derecho a acceder al y gozar del estatus de escritor? ¿Qué formas disruptivas se pueden construir para sostener la escritura como oportunidad de placer colectivo?

. Más que una biblioteca de novelas

Abordar la ESI en el campo de las Letras es también una oportunidad para poner en cuestión las jerarquías de los géneros habitualmente dicotomizadas entre “géneros mayores y géneros menores”. La novela como epicentro de la disciplina se conjuga con la figura del escritor y su individualidad excepcional deslegitimando otros formatos en los cuales las mujeres y otras identidades sexo-genericas marginalizadas exploran su creatividad literaria.

. El lenguaje de todes

El lenguaje permite su recreación y en esa dirección habilita imaginar mundos otros en el que la discriminación/subalternización de género son en primer lugar problematizados. Abrir la pregunta sobre el lenguaje y cómo operan las regulaciones sexo-genéricas es una forma de transitar la ESI. La apuesta a la polifonía de voces, la búsqueda de construir múltiples voces autorizadas irrumpe en las formas instaladas.

Lejos de ofrecer nuevas recetas o manuales que estandaricen “los buenos

lenguajes”, la ESI instala la pregunta respecto de sus condiciones de producción. Reclamar la revisión del lenguaje sexista, alentar opciones más inclusivas o poner sobre relieve lo binario son aristas de este debate. La ESI nos convoca a incomodar y en esa dirección a hacer uso cuidadoso de las palabras construidas en el camino sosteniendo su carácter contingente y poco cierto.

. Imaginar y crear texto

Finalmente, otra forma de abordar la ESI radica en la potencia de la imaginación. La construcción de una mirada reflexiva desde lentes generizadas desarma el mundo tal como se lo conoce y, con ello, sus formas institucionalizadas del conocer. Las lentes generizadas llegan al campo de las Letras de una y mil maneras. La ESI encuentra intersticios para las alianzas desde donde inscribirse.

En trama con ello, la ESI potencia la multiplicación de los modos de leer e interpretar identificando una historia de exclusiones, jerarquizaciones y privilegios patriarcales. No es lo mismo imaginar el aula con ESI o sin ella. Y aun cuando no siempre termine de quedar absolutamente claro qué es ESI y qué no lo es, una tarea que se reitera es la potencia de construir condiciones pedagógicas que permitan el narrar desde alquimias otras donde diálogo, conversación o intercambio operen como oportunidad de existir con derecho.

Conclusiones

Hemos abordado aquí diferentes formas en que se hace presente la ESI en la formación docente universitaria y se entran en las carreras, sus historias y actorxs. Esto conlleva lógicamente particularidades propias de los territorios de inscripción que contribuyen a la producción situada de saberes y el reconocimiento colectivo de las herencias.

Por un lado, nos interesaba caracterizar la formación de docentes en diversas disciplinas en relación con los saberes vinculados a las sexualidades y los géneros, y, por otra parte, reconocer en esa problematización la producción de saberes en intersección entre el saber disciplinar y el campo de la ESI. En esta dirección, era una apuesta a resituar la ESI en la universidad como parte de la formación docente (y con ello dar cuenta de la responsabilidad pedagógica) y, a su vez, una posibilidad epistemológica de explorar la ESI en esos campos.

En el recorrido se sitúa la ESI en tanto asignatura, desde la propuesta en otras asignaturas o debates que están aconteciendo en el campo. Este situar no parte de una definición cerrada y estable de aquello que se entiende por o comprende la ESI sino como un mojón en el que se comparten posicionamientos y desde los cuales se transitan diversos énfasis y tonalidades. Entre la trama común, las aristas más sobresalientes son:

- . La ESI implica un ejercicio de problematización de las regulaciones sexo-genéricas que incide en la definición misma del campo disciplinar. Reponer este campo como espacio de disputas en el que las categorías tienen la capacidad de clasificar según regímenes de politicidad.

- . La ESI propone un entramado con la formación docente que habilita a la conformación de relaciones pedagógicas más democráticas, plurales y horizontales, en las que las voces de lxs estudiantes sean valorizadas epistémicamente.

- . La ESI requiere de una perspectiva de género que motorice la comprensión de las formas de operar de las desigualdades sexo-genéricas en la producción de saberes, en las voces autorizadas en el campo y en las reglas de su composición.

La normativa y las líneas de acción de la política pública en torno a la ESI proveen a estos debates ciertas estabilidades categoriales que definen “pisos” necesarios e incluso deseables. No obstante, el horizonte del proyecto de la ESI se traza en una línea inacabable anclada al reconocimiento de lo contingente del tiempo histórico y sus espacios territoriales. ¿Cuándo tendremos todos los derechos sexuales posibles? ¿Cuándo habremos construido disciplinas que incluyan todos los desafíos de la ESI enumerables? Queda claro que lo incierto es la respuesta. Lo posible, lo enumerable, lo decible siempre quedan inscriptos a coordenadas temporales y espaciales, y a sus actorxs.

Referencias bibliográficas

Baez, Jesica (2021). El aula de la ESI: universidad, conocimiento y educación sexual. En: *Educación por la desobediencia sexo-genérica*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes.

Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.

Guber, Rosana (2013). *La articulación etnográfica*. Buenos Aires: Biblos.

Malnis Lauro, Soledad Agostina (2018). *Una lectura feminista sobre las universidades [ponencia]*. IV Encuentro hacia una pedagogía emancipatoria en Nuestra América. Centro Cultural de la Cooperación, Argentina.

Morgade, Graciela et al. (2019). De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género. En: Rojo P. y Jardon, V. (Eds.), Dossier Los enfoques de género en las universidades. *Revista Grupo Montevideo*, 67- 95.

Morgade, Graciela (Coord.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: La Crujía.

Rockwell, Elsie (1985). Etnografía y teoría en la investigación educativa. *Dialogando*, junio, n°8, Chile.

Rockwell, Elsie (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. México: DIE.

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

Scharagrodsk, Pablo (Comp.) (2021). Educación por la desobediencia sexo-genérica. Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes. Departamento de Ciencias Sociales, Unidad de Publicaciones para la Comunicación Social de la Ciencia. Recuperado de RIDAA-UNQ.