

La formación de profesorxs de Biología en la UBA: un análisis del plan de estudios desde la perspectiva de género

EUGENIA GROTZ

UBA. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET
eugenia.grotz@gmail.com

CATALINA GONZÁLEZ DEL CERRO

UBA. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación - CONICET
catalinagc@gmail.com

GABI DÍAZ VILLA

UBA. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación
gabidiazvilla@gmail.com

LUIS DI MARINO

UBA. Instituto de investigaciones en Ciencias de la Educación
luis.dimarino@hotmail.com

Resumen: El equipo Mariposas Mirabal de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA desarrolla un trabajo que combina investigación, docencia y extensión y tiende a promover la incorporación de la Educación Sexual Integral en los niveles secundario y formación docente, siguiendo la lógica disciplinar. Conceptualizaciones anteriores nos han permitido identificar obstáculos y resistencias a la misma, y la consiguiente transversalización de la perspectiva de género en distintas áreas del conocimiento. En particular, la problematización del androcentrismo en los contenidos de las disciplinas científicas aparece como un primer paso ineludible para dicha transversalización.

En este trabajo abordamos la formación de profesorxs de Ciencias Biológicas y Naturales. Específicamente, analizamos la oferta del Profesorado en Biología de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA. Los interrogantes que guían este trabajo son: ¿Qué oportunidades tienen lxs docentes, en su formación inicial, de cuestionar el androcentrismo en las ciencias? ¿Brinda, esta formación académica, las herramientas necesarias para problematizar la ciencia positivista y revisar los alcances de las “verdades científicas”?

Palabras clave: formación docente – educación sexual integral – biología – androcentrismo

La universidad, la formación docente y la perspectiva de género

El trabajo de nuestro equipo de investigación se desarrolla a partir de reconocer a la Universidad como escenario no neutral en el cual se valida y (re)produce conocimiento.

Por un lado, la universidad es un espacio que forma, entre otras profesiones, profesorxs que enseñarán en los niveles secundario y superior. Por otro lado, es un espacio de producción y validación de conocimientos que, entre otras utilidades y funciones, pasarán a formar parte de la currícula de la educación obligatoria.

En las instituciones de nivel superior, y en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en particular, los estudios de género han estado presentes en algunas carreras desde la década del 80 pero se han mantenido desde entonces marginados (Femenías 2005; Blanco 2018). Si bien están cobrando mayor relevancia y ganando espacios, no llegan a conmover los nudos androcéntricos y cisheteropatriarcales de las carreras. Suelen estar presentes, en las propuestas de enseñanza, como materias optativas o a través de docentes interesadxs en nombrar o abordar esta perspectiva porque, entre otros motivos, realizan investigación en torno a ellos (Morgade *et al.* 2018).

Por otra parte, contamos desde 2006 con la Ley nacional N°26.150 de Educación Sexual Integral (ESI) que plantea la obligatoriedad y transversalidad de la enseñanza de la educación sexual desde un punto de vista integral y con perspectiva de género desde “el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria” (Ley 26150/2006, art. 4). Ahora bien, dicho “nivel superior de formación docente” abarca un conjunto muy heterogéneo de ofertas académicas para lo que llamamos la “formación docente inicial” (la que otorga el título habilitante), y más diversidad aún para la “formación docente continua”, que refiere a las ofertas de capacitación docente. En este sentido, el nivel superior de formación docente abarca las instituciones educativas universitarias y no universitarias, aunque la Ley ESI no explicita que alcanza al nivel universitario. Lxs docentes formados en las universidades deberán garantizar el derecho a la ESI a sus estudiantes. Es así que nos preguntamos, ¿en qué medida la Universidad lxs forma para ello? En este punto, el debate se torna más intrincado, ya que se superpone con la autonomía de las universidades nacionales y la libertad de cátedra. Existe una tensión entre la Ley de ESI y su injerencia para regular lo que sucede en las universidades, entre ellas, nuestra querida UBA.

Asimismo, esta tensión normativa debe ser comprendida en un contexto de masificación de la agenda de los movimientos feministas en el país y una creciente demanda de lxs estudiantes de diversas carreras de la UBA que reclama una mayor incorporación curricular de la perspectiva de género y de la ESI. Como hemos investigado anteriormente, en el caso de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales (FCEN),¹⁴ una

¹⁴ El artículo “La ESI y la perspectiva de género en la formación de profesorxs de Biología en la Universidad de Buenos Aires. Un análisis desde las voces de lxs estudiantes.”, escrito por Grotz, E; Plaza, MV; González del Cerro, C; González Galli, L y Di Marino, L, fue enviado recientemente a una revista científica y se encuentra en proceso de revisión.

parte significativa de lxs estudiantxs valoran las incorporaciones que hacen varixs docentxs para tratar de introducir estas temáticas en sus clases.

La formación docente en Biología en la FCEN-UBA: planes y programas

En esta ponencia, nos centraremos en analizar el plan de estudios de la carrera de profesorado en Biología de la FCEN-UBA, desde la perspectiva de género, a fin de identificar posibles tensiones que aparecen en relación con las prerrogativas de la Ley ESI. Dicha carrera consiste en siete materias del “bloque pedagógico” y dieciséis materias compartidas con la licenciatura en Ciencias Biológicas¹⁵. Debido a que en la resolución de Consejo Directivo en la que se establece el plan de estudios del Profesorado en Biología no se detallan contenidos, por tratarse de un documento del año 1996 (Res. CD FCEN-UBA N°4425/96¹⁶), seleccionamos el siguiente corpus de documentos a analizar: i) el documento “Nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Biológicas” de 2019¹⁷, en el que se especifican las materias y sus contenidos mínimos, entre ellas las 14 materias del ciclo básico que la licenciatura comparte con el profesorado (llamadas “troncales”); ii) el Plan estratégico 2014-2017 para los Profesorados de la FCEN¹⁸ donde se especifican las 7 materias del “bloque pedagógico” que deben cursar quienes optan por el título de profesorx así como algunas características de este profesorado y su historia; iii) y los programas de esas materias del “bloque pedagógico”.

La teoría curricular fue mutando como campo de estudio, siendo una de las principales características haber avanzado en la necesidad de postular objetivos en vez de enfatizar únicamente en los contenidos, de modo de no hacer tanta referencia a la abstracción de lo que se enseña para preocuparse en lo que lxs estudiantes aprenden (Follari y Berruezo 1981). En ese sentido, comenzamos señalando la ausencia, en estos documentos, no sólo de los desarrollos de los estudios de género existentes en el campo de la biología (Fausto Sterling 2006; Haraway 1995; Fox Keller 2000) sino también la no mención a de la formación con perspectiva de género en la postulación en los objetivos de aprendizaje.

Asumimos la definición clásica que aportó Alicia de Alba del *currículum* como “la síntesis de elementos culturales (...) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios” (1995: 60). Es así que entendemos los documentos analizados como el

¹⁵ Según el plan del profesorado, la carrera consta de 16 materias disciplinares y 7 del bloque pedagógico. Estas 16 materias disciplinares corresponden al ciclo troncal compartido con la licenciatura, que según el plan actual son 14 materias, y el resto son optativas.

¹⁶ Disponible en http://www.ccpems.exactas.uba.ar/cms/images/programas/plan_biologia.pdf

¹⁷ Disponible en <https://cccbfcen.wixsite.com/cccb>

¹⁸ Disponible en <http://www.ccpems.exactas.uba.ar/cms/index.php/institucional/plan-estrategico-2014-2017>

resultado de negociaciones entre distintos actorxs, que luego se institucionalizan mediante los trámites administrativos correspondientes (resolución, etc.), se operativizan en programas de materias, elaborados por profesorxs, y también, luego, se ponen “en acción” en las clases concretas de cada materia, en general con otrxs docentes. Estos distintos momentos son instancias vitales en la interpretación de esos contenidos mínimos, y cada nivel de concreción implica un abanico de posibilidades y conflictos que ciertamente no podemos conocer únicamente mediante la lectura de los documentos, sino que se requiere de otros instrumentos para comprenderlos en sus contextos institucionales y sociales específicos.

A sabiendas de esto, analizamos el plan de estudios como texto que expresa parte de estas negociaciones. Miramos la presencia o ausencia de contenidos o enfoques facilitadores u obstaculizadores de aquello que consideramos un paso ineludible para transversalizar la perspectiva de género e incorporar el enfoque de la ESI: cuestionar el androcentrismo en las ciencias. Atendiendo a que ni esas negociaciones, ni esas presencias/ausencias son inocentes: son decisiones de política universitaria.

La desjerarquización de la docencia

El plan de las materias de la *Licenciatura* se modificó recientemente, en 2019, e incorpora modificaciones tales como: la inclusión como materia obligatoria de Evolución, que antes era una materia del ciclo superior; cambios en los programas de las Químicas, Físicas y Matemáticas; y disminución de la cantidad de horas de cursada.

Por su parte, la estructura del plan del *Profesorado* tiene un poco más de 20 años. En ese entonces, la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales pugnó por el control de las materias de los profesorados, que anteriormente se dictaban en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. En dicha facultad se cursaban tanto la didáctica general como las didácticas específicas, una vez que lxs estudiantxs habían finalizado la licenciatura. Desde 2011, el funcionamiento del área de los Profesorados (PEMS) se organiza desdoblado en una Comisión de Carrera (CCPEMS) con injerencia en las cuestiones docentes, y un Instituto (CEFIEC) dedicado a la investigación en enseñanza de las ciencias. La *Licenciatura* en Biología está organizada en tres departamentos, que a su vez se nuclea en una Comisión de Carrera de Ciencias Biológicas (CCCB). En esta comisión se discute el plan de estudios de la llamada “carrera de ciencias biológicas”. La propia reglamentación de la comisión dice que su función es discutir los planes de estudio de la licenciatura y las materias disciplinares del profesorado¹⁹.

¹⁹ Dice el Nuevo Plan: “A la vez, la CCCB asesora al Consejo Directivo sobre la reglamentación de la modalidad de la Tesis de Licenciatura, los cambios del currículum y de correlatividades de las carreras de grado y postgrado en Ciencias Biológicas y también en cambios en el currículum del Profesorado de Enseñanza Media y Superior en la especialidad Biología (en relación con las materias de índole biológica)” (Anexo “Nuevo Plan Biología 2019”: 1. Disponible en <https://cccbfcen.wixsite.com/cccb>).

Un aspecto que quisiéramos destacar es que la comisión de carrera de los profesorados (CCPEMS), es decir la entidad que nuclea el bloque pedagógico de los profesorados, no formó parte de la discusión del plan de estudios, a pesar de que al menos las 16 materias compartidas por ambos planes son cursadas tanto por futurxs licenciadxs como por futurxs profesorxs. Tal como sucede en otras facultades y universidades (Campanario 2002), la carrera del profesorado funciona como un apéndice de la licenciatura y los saberes pedagógicos tienen un menor valor institucional que los saberes llamados “disciplinares”. La pretensión de universalidad y el escaso énfasis en el perfil profesional (Follari y Berruezo 1981) lleva a asumir que el contenido a enseñar basta para ejercer la docencia.

En el caso de Biología el mismo plan de estudios reconoce, dentro del perfil de graduadxs de biología, entre sus competencias, la docencia. Sin embargo, las únicas materias que explicitan que reconocen a lxs estudiantxs como futurxs docentes son las materias del “bloque pedagógico” del profesorado. Esta devaluación de los saberes pedagógicos y situados en contextos educativos particulares se vincula según algunas autoras (Morgade 1992) al carácter feminizado del trabajo docente. El determinante de género, en todos los niveles educativos, tiene alcances en la jerarquización del trabajo de investigación por sobre el de la enseñanza (y/o la investigación didáctica). El campo de la epistemología feminista (Blazquez Graf 2017) destaca el vector de género en jerarquización de los ámbitos de producción de conocimiento, en los que las ciencias naturales y exactas, a veces llamadas “duras” aparecen más ligadas a los valores epistémicos masculinos de la ciencia moderna (la racionalidad, la universalidad y la objetividad) y por ende más neutrales en oposición a las sociales o “blandas” (la emocionalidad, la singularidad y la subjetividad ligadas al universo de lo femenino).

Además de este señalamiento en cuanto a la organización institucional, nos preguntamos en torno a los modos de identificar sesgos de género en el análisis de los contenidos explicitados en los documentos. A continuación, tomamos al menos dos ejes de análisis que consideramos pueden ser de utilidad para interrogarse sobre las formas posibles de transversalización curricular de la perspectiva de género: la presencia/ausencia de 1) ciertos sujetxs y 2) de ciertas categorías o temas en los contenidos. Existe un tercer eje, el de la ausencia/presencia de ciertos problemas y preguntas a enseñar, tales como el androcentrismo inaugural de la ciencia moderna, que consideramos que requiere de mayor profundización para otros y futuros trabajos más extensos.

¿Presencia de autoras y autorxs? Las voces (des)autorizadas

Una denuncia temprana por parte de la sociología de la ciencia y en particular de los feminismos ha sido la de señalar la invisibilización de las mujeres (e identidades

disidentes) como sujetos protagonistas de la historia y de las ciencias (Blazquez Graf 2017). Es así que nos preguntamos sobre la construcción de la idea de “referencia” y “verdad” en las disciplinas, a partir de cuantificar e indagar quiénes son y han sido lxs autorxs leídos y por ende las voces autorizadas del conocimiento legitimado por la academia.

Encontramos que, en las materias troncales de la licenciatura, hay una manera de construcción de verdad a partir de manuales enciclopédicos²⁰, los cuales pretenden abarcar todo el conocimiento de la materia o disciplina. En los teóricos se sugiere como bibliografía estos manuales, y en los seminarios se utilizan artículos publicados en revistas científicas, para ejemplificar el uso del “método científico” pero es inusual la mención a los contextos de producción de ese conocimiento o de lxs sujetos que formaron parte del proceso. En las materias del “bloque pedagógico”, en cambio, encontramos que se hace hincapié en trabajar quiénes son lxs autorxs y en qué contexto produjeron ese conocimiento²¹.

Un primer obstáculo que encontramos para la cuantificación fue que las normas de citado APA solo incluyen las iniciales del nombre en los programas, y al borrar el nombre de pila se borran también las marcas lingüísticas del sexo-género de lxs autorxs²². De manera que, para averiguar si se trataba de unx autor, autora o autorx, tuvimos que realizar una búsqueda más exhaustiva a través de internet respecto de quién había escrito los textos sugeridos como bibliografía. Encontramos que los manuales recomendados por las materias del “bloque disciplinar” compartidas con la licenciatura fueron mayoritariamente escritos por varones. En el caso de la bibliografía que se sugiere en las materias del “bloque pedagógico”, en cambio, aparecen más frecuentemente autoras mujeres. Tal es el caso de “Psicología y Aprendizaje”, por ejemplo, cuya bibliografía obligatoria consta de 43 autoras y 35 autores.

Podríamos pensar también las dificultades a la hora de asignar por medio del nombre una identidad de género a una persona, teniendo en cuenta la cantidad de identidades posibles que no entran dentro del binarismo varón-mujer, sin dejar de mencionar que además tampoco es lo mismo que lxs autorxs sean cis o trans. Y también podríamos preguntarnos si la presencia de autoras y autorxs puede reflejar o no una

²⁰ Si bien no es objeto del análisis de esta ponencia, hemos leído varios programas de las materias “de la licenciatura”, y es destacable en ellas la recomendación de manuales como bibliografía obligatoria.

²¹ Esto se desprende de anteriores investigaciones del equipo, en las que realizamos observaciones de clases y entrevistas a docentes y estudiantes de la carrera de Profesorado en Biología (Grotz, E.; González del Cerro, C.; Di Marino, L. 2018).

¹⁹ Como dice Raúl Rojas Soriano, “discrimina al género femenino”, porque se produce una idea generalizada de que todos los autores son varones, se presume que son varones: “Si consideramos que vivimos en una cultura patriarcal y, de acuerdo con la estructura de pensamiento que en ella domina, el trabajo intelectual generalmente se atribuye a los hombres. Suprimir el nombre completo es válido solamente en los casos en que se envíen publicaciones para dictaminación (o incluir sólo las iniciales cuando así lo solicite el jurado), pues justamente el anonimato o el empleo exclusivamente de las iniciales de los autores impide que se evalúe negativamente la obra de una autora por el hecho de ser mujer” (Soriano 2013: 21-22).

intención de los docentes de dar mayor visibilidad a científicas o si esos números nos da información sobre las tradiciones de esos campos, como por ejemplo la conocida mayoría de mujeres en ámbitos como Psicología y educación (en detrimento de otras áreas donde son minoría, como informática, matemática o filosofía): consideramos que la “paridad” de género en la bibliografía es necesaria pero no determinante a la hora de analizar la presencia/ausencia de la perspectiva de género.

Presencia de palabras y temas: categorías que importan

Otro eje de análisis que tomamos en cuenta fue la presencia o ausencia de algunas categorías que nos interesan para la investigación dentro de estos documentos: *mujeres*, *género*, *sexualidades*, *feminismos*, *cuerpos* son algunas de las que tomamos para empezar nuestra búsqueda. Si bien comprendemos lo limitante de esta estrategia de aproximación, consideramos que permite advertir algunos usos y sentidos de categorías que varían significativamente según el contexto y el enfoque de cada institución, disciplina y asignatura. Veamos algunos ejemplos en relación con el documento del Plan de Licenciatura.

En cuanto a *género* y *feminismos*, la búsqueda permitió ver la total ausencia de estas menciones, tanto en los contenidos como en la fundamentación. Esto refuerza la hipótesis del lugar marginal que tienen en esta carrera las investigaciones en ciencias biológicas que existen a nivel local e internacional que orientan sus preguntas y temas de investigación reconociendo un contexto social y científico de desigualdades y resistencias.

Las materias que sí incluyen *género* de forma explícita en sus programas pertenecen a los programas de las materias del “bloque pedagógico”. Encontramos, por ejemplo, el análisis de la enseñanza de la ecosalud desde la perspectiva de género y la Unidad “Educación Sexual Integral” en la materia Didáctica especial y práctica de la enseñanza II. También, en el programa de Problemática Educativa: “*Jóvenes, identidad y diversidad. Culturas juveniles. La construcción de la ciudadanía y la agenda de lo político en la escuela: conflictos, normas y acuerdos de convivencia. Biopolíticas: cuerpo, género y sexualidades*”.

La categoría *mujer o mujeres* está ausente en todos los documentos, pero sí es notable la presencia de la categoría “el Hombre” en 9 oportunidades en el caso del Plan de la Licenciatura, siempre utilizada como equivalente a humanidad en diversas asignaturas, como por ejemplo “*la evolución y el hombre*” (Evolución). También aparece utilizada de esta manera en una materia del “bloque pedagógico”: “*el estudio de la vida frente al interés del hombre por el hombre*” (Historia de la Ciencia).

Sobre *sexualidad* encontramos en los contenidos del Plan de la Licenciatura usos de variantes vinculadas a *sexo o lo sexual desde un enfoque de la reproducción de plantas y animales principalmente*. Algunos ejemplos son: “*Sexualidad. Gametofitos masculino y*

femenino” (Biología del Desarrollo Reproductivo de Plantas), “*comportamiento sexual y estrategias reproductivas*” (Biología de Peces), “*Cromosomas sexuales*” (Genética), “*Evolución del sexo y de la anisogamia. Proporción de sexos y desviaciones adaptativas. Selección intrasexual e intersexual. Selección de pareja en machos y hembras*” (Ecología del Comportamiento Animal), “*Determinación genética del sexo*” (Genética).

Resulta significativo la aparición de uso de *cuerpo* en el Plan de la Licenciatura sin hacer referencia a cuerpo humano sino como entidad o conjunto de elementos: “*El cuerpo suelo*” (Edafología), “*los cuerpos de agua continental*” (Limnología), “*organelas y cuerpos celulares*” (Micología). Resulta, a su vez, un hallazgo significativo la ausencia de contenidos específicos de anatomía o fisiología humana, siendo que lxs profesorxs de biología son quienes están socialmente vistxs como lxs poseedorxs del saber para la enseñanza de este campo, principalmente relacionado a educación para la salud y a la educación sexual (Grotz, González del Cerro y Di Marino 2018).

A modo de cierre

Frente a los interrogantes que planteamos al inicio de esta ponencia, encontramos que los temas relativos a géneros y sexualidades aparecen principalmente en el “bloque pedagógico”. Si bien esta investigación requiere indagaciones que permitan describir con mayor detalle la elaboración y puesta en práctica de estos documentos, podemos adelantar como hipótesis que en las materias de la licenciatura existen condiciones menos favorables para habilitar las problematizaciones sobre el androcentrismo en las ciencias. No encontramos en dichas asignaturas menciones a contenidos del campo epistemológico que permitan comprender la construcción social y por ende no neutral del conocimiento científico.

Aquí nos propusimos analizar, como instancia necesaria pero no exhaustiva, quiénes aparecen como voces legítimas y qué temas y enfoques resultan primordiales para quienes elaboraron estos contenidos y documentos en la FCEN. Consideramos sin embargo que la transversalización de la perspectiva de género en la enseñanza en general y en la enseñanza de la Biología en particular es una pregunta que se mantiene abierta y en proceso de reflexión a partir de experiencias situadas. Es decir que no aspiramos a encontrar ni diseñar estrategias específicas sino clarificar o delimitar el alcance de los conocimientos universitarios y elaborar descripciones y preguntas que faciliten su profundización. En este sentido, uno de nuestros próximos pasos en la investigación consiste en un proyecto de investigación-acción conjunta con lxs docentes de la materia Historia de la Ciencia, con el objetivo de incorporar debates que las epistemologías feministas han sostenido en las últimas décadas (Blazquez Graf 2017) respecto de la construcción de conocimiento científico y su validez.

Referencias Bibliográficas

- Blanco, R. (2018). “Del fulgor al desencanto. Desafíos para el feminismo académico en la fugaz experiencia de la Carrera de Estudios de la Mujer (Universidad de Buenos Aires)”. *Revista interdisciplinaria de estudios de género de El Colegio de México*, México, v. 4: 1-31.
- Blazquez Graf, N. (2012). “Epistemología feminista: temas centrales”, en Blazquez Graf, F. Flores Palacios, F. & Ríos Everardo, M. (Coord) (Eds.), *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*. Ciudad de México: UNAM – CEIICH: 21–38
D i s p o n i b l e e n : http://www.editorarealize.com.br/revistas/ebook_conages/trabalhos/ebook_conages.pdf#page=12
- Campanario, J. (2002). “Asalto al castillo: ¿A qué esperamos para abordar en serio la formación didáctica de los profesores universitarios de ciencias?”. *Enseñanza de las Ciencias*, Barcelona, v. 20, n. 2: 315-325.
- De Alba, A. (1995). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires. Miño y Dávila.
- Fausto Sterling, A (2006). *Cuerpos Sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Editorial Melusina.
- Femenías, M. L. (2005). “El feminismo académico en Argentina”. *Labrys. Etudos Feministas*, N°7.
- Follari, R. y Berruezo, J. (1981). “Criterios e instrumentos para la revisión de planes de estudios. En Revista latinoamericana de estudios educativos”. Vol XI. N° 1. México. CEE.
- Grotz, E.; González del Cerro, C.; Di Marino, L. (2018). “Formar profesorxs de biología en tiempos de la ESI: desafíos y reflexiones desde la Universidad de Buenos Aires. En: actas del VII Coloquio interdisciplinario internacional: educación, sexualidades y relaciones de género”. Diciembre. Paraná, Entre Ríos: 5-7.
- Haraway, D. J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reivindicación de la naturaleza*. Cátedra. Madrid.
- Keller, E. F. (2000). *Lenguaje y vida: metáforas de la biología en el siglo XX*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.
- Morgade, G. (1992). *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Morgade, G.; Fainsod, P.; Baez, J.; Grotz, E. (2018). “De omisiones, márgenes y demandas. Las universidades y su papel cardinal en la educación sexual con enfoque de género”, en Rojo, P.; Jardón, V. (comp.). *Los enfoques de género en las universidades*. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. Disponible en: <http://grupomontevideo.org/sitio/wp-content/uploads/2018/11/Libro-AUGM-2018-5.pdf>
- Rojas Soriano, R. (2013). *Notas sobre investigación y redacción*. México: Plaza y Valdés editores.