

**VI COLOQUIO INTERDISCIPLINARIO
INTERNACIONAL "EDUCACIÓN,
SEXUALIDADES Y RELACIONES
DE GÉNERO"**

4º CONGRESO GÉNERO Y SOCIEDAD

**De pedagogías, políticas y subjetividades:
*recorridos y resistencias***

Formación docente, educación sexual y entorno virtual

Eje 13

Categoría 3) Reconstrucciones de experiencias educativas.

Catalina González del Cerro

Investigadora UBA-CONICET- Prof. de Ciencias Antropológicas.

catalinagc@gmail.com

Andrés Malizia

Investigador IICE-FFyL-UBA- Lic. en Ciencias de la Educación.

andresmalizia@hotmail.com

Resumen breve

El siguiente trabajo reconstruye la experiencia de un curso virtual implementado a finales del 2014, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Desde un proyecto UBATIC, y en el marco de la Secretaría de Extensión Universitaria, se llevó adelante el armado de la plataforma, la redacción de las clases y la implementación de un curso virtual de formación docente denominado "Educación Sexual Integral: perspectivas y desafíos para la formación docente", destinado al estudiantado de las distintas carreras de la Facultad.

A través de un relato en primera persona por parte de quienes llevamos adelante la experiencia, el artículo se propone reconstruir los hallazgos, las tensiones y los desafíos que emergieron de este modo de enseñar a estudiantes universitarixs con trayectorias académicas, profesionales y activistas sumamente disímiles. A su vez, el trabajo aspira a contribuir al campo de la formación docente en educación sexual con perspectiva de género, como así también al campo de la tecnología educativa en el nivel universitario.

Palabras claves: formación docente - educación sexual - entorno virtual

Introducción

En el año 2006 se sancionó la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral que establece que todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual en establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal; desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria. Asimismo, en el mismo año también se sancionó la Ley 2110 de Educación Sexual Integral de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en concordancia con los lineamientos de la ley nacional.

Si bien ambas leyes establecen la obligatoriedad y abarcan al conjunto de las gestiones y los niveles educativos, la misma no incluye la órbita universitaria debido a la autonomía que detenta cada Universidad en la elaboración de sus planes de estudio. Sin embargo, estas instituciones educativas forman profesoras para la escuela secundaria y el nivel superior (formación docente), ambos niveles comprendidos en la normativa ESI.

Desde el equipo de investigación¹ del que ambos autores formamos parte, identificamos que existe una tensión entre los derechos y obligaciones que establece la Educación Sexual Integral y la vacancia de la temática en los espacios universitarios que forma anualmente cientos de profesoras. Frente a esto, en el año 2014 la Facultad de Filosofía y Letras decidió llevar adelante el curso virtual que analizaremos a continuación, que se denominó “Educación Sexual Integral: perspectivas y desafíos para la formación docente”. Con una duración de poco más de dos meses, el curso estuvo destinado al estudiantado de las distintas carreras de la Facultad.

El curso tuvo tres objetivos. Por un lado, introducir las herramientas teóricas necesarias para comprender los principales debates y conceptos sobre el campo de educación y género, y sexualidades. Por otro lado también ofrecer diversos materiales para analizar y

¹ Proyecto UBACyT (2014- 2017) dirigido por la Dra. Graciela Morgade con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA. El proyecto se inscribe en la línea de investigación desarrollada por el grupo desde 2004 con el propósito general de identificar y diseñar contenidos y enfoques curriculares relativos a la “construcción del cuerpo sexuado” en la enseñanza en el marco de los debates previos, la sanción y la implementación de la Ley de Educación Sexual Integral. El actual proyecto, denominado “Transversal y con contenidos propios. Educación sexual con enfoque de género en la formación docente inicial”, se propone acompañar participativamente experiencias de desarrollo curricular con enfoque de género en tres campos disciplinares y en los talleres de ESI de la formación docente para el nivel primario en institutos del Profesorado del Área Metropolitana.

utilizar en su labor como docentes y/o investigadorxs en el marco de la política ESI. Y por último, ensayar un formato de cursada a distancia a partir de los avances técnicos del campus virtual. Dada la rigidez del organigrama universitario, la estrategia que se encontró para financiar y acreditar la experiencia fue enmarcarla dentro de los proyectos UBATIC² y en articulación con la Secretaría de Extensión Universitaria, que expidió los certificados de aprobación.

Este trabajo se propone como objetivos principales describir el diseño, la implementación y evaluación del curso virtual de formación docente, y analizar los hallazgos y las tensiones que identificamos a lo largo de todo el proceso, en pos de aportar al campo de la formación docente en ESI y género. Analizaremos, por un lado, los desafíos que introdujo la modalidad a través de una plataforma virtual que mantuvo como punto de referencia a la propia Facultad. Por otro lado, la novedad de abordar debates del campo de los estudios de género y sexualidad desde una perspectiva pedagógica, y entre cursantes con trayectorias académicas y activistas sumamente heterogéneas.

El diseño del curso

La Universidad de Buenos Aires creó en el año 2011 el programa UBATIC, destinado a financiar diseños de proyectos educativos que integren las nuevas tecnologías con el propósito de promover y mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el nivel superior. En ese marco, en el año 2013 y 2014 la Facultad de Filosofía y Letras llevó adelante una serie de proyectos formativos que perseguían ese mismo fin. Entre ellos, la confección de contenidos y puesta en ejecución de cursos de pocos meses de duración, que aborden temas transversales a los diversos campos disciplinares y utilicen como plataforma el campus virtual.

De esta forma, comenzó el desafío de volcar los conocimientos construidos sobre el área de educación, género y sexualidades en un formato de este tipo. Si bien quienes elaboramos los contenidos ya teníamos experiencia en el dictado de seminarios de grado sobre abordaje socioeducativo de problemas de género y sexualidad, de talleres de extensión universitaria y de capacitaciones a docentes vinculados a la perspectiva de género y a la Educación Sexual Integral (ESI), nunca habíamos “traducido” esa práctica de enseñanza a la modalidad a distancia ni enfrentado las múltiples tareas y dificultades que ello trae aparejado.

² Los proyectos UBATIC fueron dispositivos creados por la Universidad de Buenos Aires en el año 2011, bajo la Resolución (CS) 2386.

Una de las principales motivaciones para su realización fue la preocupación que aún mantenemos en relación a escasa mención de la ESI como potente política inclusiva y como conquista de movimientos sociales, y el desconocimiento sobre su carácter obligatorio y de alcance nacional. A casi 10 años de la sanción de la Ley Nacional apuntamos al compromiso de las universidades públicas en su rol de formadoras de profesorxs, así como también en exigir a las distintas jurisdicciones, acciones y responsabilidades para su efectiva implementación, con especial foco en su perspectiva de género. El curso virtual representaba así una buena oportunidad de visibilizar la normativa y problematizarla desde y para la órbita universitaria.

Como autorxs y tutorxs del curso virtual nos encontramos con las primeras preguntas al momento de imaginar el dispositivo ¿cómo escribir los contenidos sin conocer los perfiles y recorridos académicos a lxs futuros cursantes? ¿qué experiencias y conocimientos traerán sobre los estudios de género y sexualidades? ¿con cuánta especificidad tendríamos que abordar los aspectos pedagógicos? ¿qué oportunidades y limitaciones nos habilita este formato para problematizar la perspectiva de género?

Es así que luego de varios meses de intercambios³ y de poner a punto el campus virtual - que representó para nosotrxs una importante instancia formativa sobre la plataforma-, finalmente convocamos a una primera experiencia piloto. En ese sentido, la sistematización de los distintos contenidos con los que estábamos habituadxs a exponer en clase implicó un doble desafío: requirió un esfuerzo de conversión de la oralidad a la escritura, y simultáneamente a un lenguaje hipertextual, desde sus inicios. En cuanto a lo segundo, nos encontramos tentadxs a incorporar muchísimos materiales linkeables (notas, videos, imágenes, audios), algo que las limitaciones físicas y temporales de una clase tradicional no permiten exponer. Resultó clave en esta instancia las lecturas de algunas pedagogas (Maggio, 201; Dussel 2012) sobre la importante distinción entre el uso instrumental de un medio digital y su incorporación genuina, es decir, un modo de enseñar que se proponga marcar una diferencia cognitiva. Así, nos vimos obligados a seleccionar y contextualizar (tal como sucede con la bibliografía de un programa tradicional) la enorme variedad y cantidad de materiales multimediales “linkeables” (sobretudo audiovisuales y elaborados desde espacios activistas de género), en vistas al objetivo de limitarnos a introducir la temática y enfocarnos en la dimensión educativa.

Tal como se expuso en el texto de la convocatoria, el curso tuvo como destinatarixs a aquellxs estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras que “tengan interés en formarse en el campo de la educación, las sexualidades y las relaciones de género”. Finalmente, y tal

³ La redacción de los contenidos fue una elaboración conjunta de Andrés Malizia, Jéscica Baez, Paula Fainsod y Cecilia Román, y coordinado por Catalina González del Cerro.

como predijimos, el perfil de lxs cursantes fue sumamente heterogéneo en cuanto a carreras de origen (Historia, Antropología, Filosofía, Letras, Geografía, Artes, Educación) y en cuanto a experiencias en docencia, y niveles de cercanía con los estudios de género o al activismo feminista y/o de disidencia sexual. Una gran parte de lxs inscriptxs se encontraba cursando en aquel momento la materia Didáctica General, asignatura común para todxs los aspirantxs a profesores de la Facultad.

La propuesta estuvo segmentada en seis módulos temáticos de una semana de duración cada uno. Durante el diseño partimos del supuesto de que para la mayoría de lxs inscriptxs esta sería la primer experiencia de cursada totalmente virtual en el marco de la universidad, principalmente porque no existían para entonces otras ofertas semejantes. Por eso incorporamos un breve módulo introductorio sobre la modalidad no presencial, el uso del campus, los módulos, la realización de las actividades a través de los foros, y los criterios de evaluación y acreditación.

El primer módulo introdujo los discursos hegemónicos sobre la sexualidad y la construcción social del cuerpo, y los modos en que la sexualidad aparece en la escuela como un tema presente y ausente. El segundo estuvo dedicado a introducir los modelos y enfoques de educación sexual, la Ley de Educación Sexual Integral y los recursos disponibles por parte del Programa Nacional ESI. Una de las apuestas centrales fue la desarrollada en el tercer módulo, referido a la Perspectiva de Género y de Derechos Humanos, los debates sobre igualdad y diferencia, los aportes de los estudios de género, masculinidades y teoría queer, y los feminismos y movimiento LGTBIQ. En vistas a la formación de futuros profesorxs de nivel medio de las diversas carreras, el cuarto módulo estuvo centrado en el contexto actual en la escuela secundaria obligatoria, los estudios sobre juventudes y las marcas de género en las expectativas de rendimiento y comportamiento. El curso finalizó con una sección sobre “Docentes y sexualidad: la ESI en acción”, donde se profundizó en las representaciones y las prácticas docentes, y los distintos desafíos que tiene la escuela por delante.

Los módulos estaban organizados en tres apartados: “Contenidos”, “Foros de Participación” y “Materiales de lectura”. Los contenidos, que eran las clases propiamente dichas, consistían en un despliegue textual y visual de los temas de cada módulo, descargables en documentos PDFs de unas 15 páginas cada una. También podían encontrarse “maqueteados” dentro del campus, en formato interactivo. La sección Foros se dividía en “Foros de Debate” y “Foros de Actividades”. El primero estuvo destinado a comentar y sugerir preguntas u observaciones vinculados a los temas y materiales utilizados. En cambio el de actividades se organizó para responder a consignas específicas de cada una de las clases. Por último, contábamos los materiales de lectura que contenían

la bibliografía obligatoria y recomendada en archivos descargables, los sitios de internet sugeridos, así como también los videos, notas, entrevistas, y otros elementos multimediales.

Incorporar el género en la formación docente.

En las carreras universitarias, la notoria ausencia de una perspectiva crítica sobre las relaciones desiguales de género o la escasa oferta de seminarios específicos, nos llevó a reflexionar sobre el vínculo entre nivel universitario y las relaciones de género y sexualidades. En un principio este diagnóstico llevó a preguntarnos acerca de la población cursante y la posibilidad de que convivan distintos grados de acercamiento a los debates centrales dentro de los estudios de género como también dentro de la pedagogía. Encontramos que lxs cursantes, lejos de enunciar “resistencias” u “objeciones de conciencia”, mostraban en los intercambios que compartían una base común que acordaba la existencia de regulaciones de sexo-género, y de un fuerte esencialismo en cuanto a la lectura de los cuerpos.

En “El aula feminista” de Frances Maher y Mary Kay Thompson Tetreault (1994), señalan que la primer cuestión a trabajar en el aula es la capacidad de “levantar la voz”, de decir “Yo soy”, y que esto implica el desarrollo de la identidad de lxs estudiantes como individuos con género. ¿Cómo se habilita la voz en las aulas virtuales? El “anonimato”, la ausencia del cuerpo en un espacio presencial, el resguardo en la virtualidad, podrían estar funcionando como facilitadores a la hora de promover un diálogo que parta del reconocimiento de lxs estudiantes como cuerpos sexuados. A través de los relatos de experiencias, junto con nuestra mediación en los foros, lxs cursantes fueron compartiendo las distintas emociones y los aprendizajes que fueron transitando a lo largo de su vida (principalmente escolar) vinculado a las expectativas sociales sobre el cuerpo, el género y el deseo sexual. Vale destacar que hubieron dos cursantes que se presentaron como trans, otra como mujer lesbiana y otro gay, mientras que el resto no se autodenominó con alguna identidad sexo-genérica específica.

Otra novedad fue la utilización del campus de la Facultad como dispositivo para la enseñanza universitaria en general y para la formación docente en particular. Una primer ventaja de la modalidad virtual es la facilidad para seleccionar y problematizar materiales audiovisuales, muchos de los cuales tienen amplia circulación en las redes sociales, y que constituyen en la actualidad fuente de aprendizajes sobre categorías del activismos y de los estudios de género. El trabajo de Spiguel y Rodriguez (2016) acerca de los usos de recursos audiovisuales de los estudiantes ingresantes a la universidad demostró la centralidad de Youtube en sus estrategias de estudio. La gran mayoría de los estudiantes

dice acudir a recursos audiovisuales de fuentes muy variadas para aprender, y la enorme producción de materiales críticos a las regulaciones y violencias de género generada en los últimos años no se queda atrás de esta tendencia. Así, algo que notamos como ventaja diferencial de la modalidad virtual es que también lxs estudiantes se vieron habilitados a compartir recursos audiovisuales (y otros “linkeables”, como imágenes), y de hecho muchos de ellxs lo fueron haciendo, generalmente acompañando sus intervenciones en los foros y para reforzar alguna idea.

A diferencia de las clases presenciales donde el trabajo con videos y “cortos”, se desarrolla en momentos específicos y esporádicos durante la cursada, en este caso “lo audiovisual” se convierte en una herramienta que acompaña cada una de las intervenciones. De esta forma, se propicia un debate con referentes empíricos que complejizan la mirada y aportan a la construcción de nuevos conocimientos y materiales pedagógicos desde una perspectiva crítica.

A su vez, la lógica del trabajo virtual, es decir, de contar con tiempo para leer las clases y realizar los posteos, pudiéndose re-leer las intervenciones antes de su publicación, permite reflexionar sobre las respuestas de lxs otrxs cursantes y vincularlo con los materiales bibliográficos. En este sentido, la participación en tiempos diferidos posibilita una intervención con mayor grado de profundidad teórica y articulación empírica.

Asimismo, el formato virtual potencia las discusiones sobre el protocolo hegemónico en la construcción masculina del sujeto universal. La escritura en los foros, utilizando la flexión “x” permitían dar cuenta de que no se trataba de la mera inclusión políticamente correcta de “ellos y ellas”, sino de una crítica al sentido prescriptivo de “lo masculino” y “lo femenino” en el uso dominante y habitual de la gramática castellana. Estas discusiones fueron promovidas desde las propias clases, pero dadas las trayectorias heterogéneas de lxs estudiantes (académicas, militantes, etc.) las clases sirvieron para profundizar los debates que ya portaba cada unx de ellxs. En este sentido, la plataforma, en tanto medio de comunicación de forma escrita, visibilizó las construcciones hegemónicas, legitimando una diversidad de experiencias y de cuerpos que se encuentran por fuera de la gramática tradicional (Campagnoli, 2015).

Pero también aparecieron algunas dificultades. La modalidad a distancia obturó la posibilidad de construir un grupo sólido de estudiantes que se acompañen durante la cursada, o que aspiren a continuar con un grupo de lecturas (o investigación) , algo que las clases tradicionales de seminarios específicos suelen promover. Pensamos que la

organización de una jornada presencial con sede en la Facultad hubiese podido fomentar un clima de familiaridad que la comunicación escrita y no gestual en ocasiones obstaculiza.

Un modo de amortiguar la diversidad de trayectorias y buscar pisos comunes desde donde intercambiar fue recurrir mayoritariamente a los relatos de experiencias como estudiantes. Si bien seguimos valorando esta estrategia de reflexividad personal para abordar la temática, vemos como obstáculo el poco énfasis y el poco tiempo destinado a la lectura de los numerosos textos académicos que ofrecíamos. Sin embargo, esta diversidad también fue muy valorada por lxs cursantes, quienes manifestaron el sentido positivo del aprendizaje obtenido por las intervenciones de sus compañerxs, más aún si consideramos que la educación sexual en su dimensión integral se nutre y se sostiene por un amplio trabajo interdisciplinario.

Evaluación

Al ser un curso sin acreditación curricular y que demandó gran participación en los foros, y a una velocidad de cursada intensiva y en plena época de finales, buscamos una instancia de acreditación que sea breve, y que invite a un cierre conceptual y a su vez, sirva de insumo para la práctica docente. Se trató de un Trabajo Final cuyo consigna consistía en la elección de una asignatura escolar vinculada a su carrera de grado⁴, la lectura de los documentos curriculares del Programa Nacional ESI asignado a dicha asignatura y la posterior elección de una de las dos opciones⁵ ofrecidas: analizar críticamente los materiales y proponer modificaciones si lo consideran necesario o elaborar una secuencia didáctica.

Los trabajos entregados fueron tan satisfactorios como diversos. Para estudiantes que están transitando una carrera universitaria, significa un enorme desafío crear propuestas didácticas escolares que incluyan una mirada de género, más aún considerando que se trata de disciplinas académicas que no tienden a transversalizar el enfoque en sus propios planes de estudio. Tal es caso de *una estudiante de Geografía que incorporó a la propuesta*

⁴ El amplio abanico disponibles es una particularidad de la Facultad de Filosofía y Letras que aglutina diversas disciplinas (Letras, Historia, Antropología, Artes, Geografía, Filosofía) que a su vez están habilitadas a dictar al menos una de las asignaturas escolares trabajadas en los Cuadernos ESI: Ciencias sociales, Lengua y Literatura, Formación ética y ciudadana, , Educación artística, Ciencias Naturales.

⁵ Opción “1) Te contratan del [Programa Nacional ESI](#) para revisar los materiales y proponer modificaciones. Redactá un texto que describa el apartado dedicado a tu asignatura elegida en los "Cuadernos...", y analizá la propuesta a partir de los temas trabajados en los módulos. En el caso de proponer modificaciones se deberá fundamentar. Opcion 2) Trabajás como docente de la asignatura elegida, en un Colegio secundario de gestión estatal de la CABA. Desde Dirección te piden que presentes una secuencia didáctica que incorpore la ESI. Redactá una propuesta que involucre uno o varios encuentros con lxs estudiantes en el que se especifiquen los elementos didácticos”.

un análisis de las territorialidades y espacialidades asignadas para diferenciar a varones y mujeres en los baños, retomando un artículo de una reconocida teórica queer. Un estudiante de Letras elaboró una propuesta que buscaba problematizar los chistes e insultos para una clase de Lengua y Literatura. Otro caso interesante es la de un cursante con formación en Historia, que utilizó fragmentos de fuentes históricas para abordar la vida cotidiana signada por la distribución desigual de las tareas domésticas. Destacamos, entre lxs que optaron por la revisión de los documentos, un trabajo que criticaba la matriz cissexual⁶ de los contenidos del curso y de los Cuadernos ESI.

También realizamos una encuesta online al finalizar, que contestaron 9 personas. Frente a las preguntas sobre si consideraban adecuado o no los niveles de dificultad de las clases, las actividades y la consigna del trabajo final, las respuestas fueron todas positivas. Se valoró mucho la cantidad y diversidad de materiales multimediales, aunque, como planteó una encuestada *“Dada la cantidad de información disponible (clases, lecturas, actividades) solamente me pude sentar a leer los debates una vez terminado el curso y ya no pude participar”*. Identificamos en ocasiones algunas lecturas y participaciones aisladas, intervenciones demasiado enfocadas en las propias experiencias sin mediar contenidos teóricos o un intercambio con las intervenciones previas. Por último, lo más destacado según lxs estudiantxs fue la oportunidad de intercambiar experiencias con otrxs: *“Siempre es enriquecedor leer distintas voces, que te pueden hacer plantear cosas que antes no te habías planteado. Por el medio virtual debatir es un poco más complejo que en un aula”*. Finalmente una dificultad que apareció fue la dinámica de los foros *“estuvo bien, solo que a veces se superponían los debates y resultaba confuso”*.

Reflexiones finales, la universidad ¿para qué?

Tras este breve recorrido quisiéramos resaltar algunos interrogantes o líneas de análisis para seguir profundizando. Primero, quisiéramos remarcar que esta experiencia se generó en el marco de Extensión Universitaria en la Facultad de Filosofía y Letras, e implicó un debate (que todavía no está saldado) donde se tensiona la función social de la Universidad. No consideramos a la Universidad como una torre de marfil que ilumina desde su saber erudito las acciones de los sujetos (de lxs futurxs docentes) con recetas prefijadas para aplicarse a cualquier contexto, sino más bien desde la construcción de un espacio que legitima las distintas trayectorias y los saberes que portan los sujetos. La democratización

⁶ Término que tomó fuerza con la denuncia del movimiento Trans por la perpetuación la naturalización de las identidades cis (no trans) como únicas y verdaderas

no es sólo un proceso de circulación de conocimientos, es también producción de los mismos, visibilización y legitimización.

La experiencia y las posteriores devoluciones evidenciaron una importante demanda de formación en el abordaje socioeducativo de los problemas de género y sexualidad. Recordemos que lxs cursantes llevaron a cabo una tarea bastante intensiva, sin mediar certificación, si no impulsados principalmente por el interés y la certeza de necesitar dicha instancia formativa (la mayoría conocía la normativa, aunque de modo muy superficial).

Nos preguntamos entonces, de qué forma estas experiencias virtuales y de temas transversales colaboran con esta profundización, considerando que requieren una reorganización del formato universitario (a saber, asignación de cargos docentes/tutores, financiamiento, adaptación de los planes de estudio). Es posible que la educación superior, tarde o temprano deba enfrentar esta transformaciones en la enseñanza sin perder de vista los objetivos democratizadores que caracterizan a la universidad pública.

En relación al formato de curso virtual, corto, abierto, anclado en la plataforma de una institución pública y no arancelada, son muchas las preguntas que nos hacemos como educadorxs. ¿Qué faltó incluir? ¿Cómo fue el proceso de apropiación de los temas trabajados a lo largo del curso? ¿La virtualidad nos abriga en su “anonimato” y nos permite decir (escribir) “cosas” que no las diríamos en público? ¿Cuáles y cuantas actividades son adecuadas para este tipo de oferta? ¿La clases, los foros y los videos pueden sustituir la relación pedagógica que se establece entre un/a educador/a y un/a educando/a ? ¿En un encuentro presencial surgen los mismos debates que en la virtualidad? ¿Aspiramos a institucionalizar estas experiencias? ¿qué desafíos quedan por delante? Faltan respuestas pero sobretodo, faltan más preguntas.

Bibliografía:

- Campagnoli, M. (2015): “¡Anda a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje”, en: Ana Maria Bach (coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género*, Buenos Aires, Miño y Davila Editores.
- Dussel, I. (2012): *Más allá del mito de los “nativos digitales”. Jóvenes, escuelas y saberes en la cultura digital*. En M. Southwell (Comp.), *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: FLACSO/Homo Sapiens

- Lion, C. (2016). Las tecnologías y el conocimiento en la educación superior. Documento de trabajo N°52. Desgrabación de la conferencia dictada en el marco del Seminario Permanente de Investigación de la Especialización y la Maestría en Educación y del Doctorado en Educación. Universidad de San Andrés.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza superior: búsquedas, construcciones y proyecciones*. Revistas Inter-cambios. Dilemas y transiciones de la educación superior, 1.
- Maher, Frances y Thompson Tetreault, Mary Kay (1994): “El aula feminista. Una mirada interna sobre cómo profesorxs y estudiantxs están transformando la educación superior para una sociedad diversa”. Ed.: Basic Books; EEUU.
- Morgade G. (2016) *Educación sexual con perspectiva de género*. Colección “La lupa de la ESI” Editorial Homo Sapiens. Rosario. En prensa
- Spieguel, A. (2013). *Ni tan genios, ni tan idiotas*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Spiegel, A, y Rodriguez, G. (2016) *Docentes y videos en tiempos de Youtube : horizontes y desafíos*. - Editorial Agebe, Ciudad de Buenos Aires