

Formarse en ESI en la universidad: presencias y ausencias en una licenciatura en ciencias sociales

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

Eje 5: Formación y trabajo docente. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: universidad - formación docente - educación sexual integral

> **Resumen**

En esta ponencia se presentan los avances de una investigación de doctorado que indaga sobre los vínculos entre universidad, formación docente y educación sexual integral. A partir de entrevistas semi-estructuradas y en profundidad se analiza la formación del estudiantado en las asignaturas obligatorias de la licenciatura, buscando indagar allí en lo abordado en relación con la perspectiva de género, las teorías feministas y la educación sexual integral.

Parto de la premisa que todas las asignaturas universitarias son formadoras de docentes y no solo aquellas específicas del profesorado, por ese motivo, indago en las materias de la licenciatura donde se ponen en juego los saberes disciplinares de referencia en una carrera universitaria del campo de las ciencias sociales inscripta en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

> **Presentación**

En esta ponencia presento los avances de mi investigación de doctorado radicada 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). En la misma indago, desde una metodología de investigación cualitativa (Sautu, 2003; Wainerman y Sautu, 2011) que se nutre de los aportes de la etnografía (Rockwell, 1997, 2009; Guber 2004, 2016) y de los relatos biográficos (Arfuch, 2002; Carli, 2012, 2023), en las experiencias formativas estudiantiles en relación con la educación sexual integral en un profesorado universitario del campo de las ciencias sociales en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA).

Indagar en las experiencias formativas implica aproximarse críticamente a la formación universitaria buscando revisar allí los modos en que se forman en el campo de la educación sexual integral (ESI). Analizar esta formación desde la óptica de la formación docente requiere, a su vez, indagar en los vínculos que se proponen entre los saberes disciplinares de referencia, los saberes pedagógicos y los saberes feministas (Dorlin, 2009; Baez y Fainsod, 2021; Baez y Sardi, 2024); sabiendo, además, que la enseñanza de la ESI en las instituciones de educación secundaria y superior se llevan adelante en un terreno no-neutral en términos sexo-genéricos (Lopes Louro, 1999, 2019; Morgade, 2011; Sardi, 2017).

En el año 2006 se sancionó la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) (N° 26.150) que establece que la ESI es un derecho de lxs estudiantes y una obligación de las instituciones educativas de nivel inicial, primaria, secundaria y superior (formación docente y técnica-profesional), tanto de gestión estatal como privada. A su vez, se plantea un enfoque integral de la sexualidad dado que, a los efectos de la ley, se entiende como ESI la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos. De esta forma, la ESI se configura en una política educativa y una práctica pedagógica que interpela epistemológicamente los saberes disciplinares de referencia y los saberes escolares.

La incorporación de la ESI a los niveles de educación obligatorios se fue produciendo con distintas intensidades y de formas desiguales, dependiendo de las jurisdicciones, las instituciones y el cuerpo docente de cada escuela. Su inclusión en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y en los Institutos de Educación Superior (IES) se fue generando -en la CABA- a partir de la creación de espacios curriculares específicos (talleres de ESI), obligatorios y cuatrimestrales. En lo que respecta a la universidad, se ha demorado un poco más. La ley no incluye a las universidades debido a la autonomía académica que detentan; sin embargo, las universidades forman parte de la educación superior y son formadoras de docentes. Por este motivo, en esta investigación de doctorado se indaga en torno a los vínculos entre universidad, formación docente y educación sexual integral; y, en esta ponencia en particular, se analizará -a partir de las entrevistas en profundidad- la formación académica en las asignaturas del tronco común de la licenciatura de una carrera universitaria en la CABA.

Para indagar en las experiencias formativas estudiantiles en relación con la educación sexual integral, llevé a cabo distintas estrategias metodológicas. En 2020, en el marco del aislamiento social preventivo y obligatorio (ASPO) producido por la pandemia mundial COVID-19 que imposibilitaba el trabajo de campo presencial implementé una encuesta semi-estructurada, de carácter anónima, que tenía como propósito indagar en las asignaturas que lxs estudiantes consideraban formativas en ESI; en 2020 y 2021, relevé los programas y el plan de estudios para analizar las presencias y las ausencias de

la ESI en estos documentos; y, en 2021, comencé a realizar entrevistas en profundidad y semiestructuradas a estudiantes del profesorado con el propósito de indagar sobre su formación pedagógica y en ESI. En 2022 y 2023 realicé observaciones en las sedes de la facultad, en las aulas del profesorado y en las clases que llevaban adelante lxs residentes en las escuelas secundarias.

A partir del entrecruzamiento de los datos producidos a través de estas estrategias fui reconstruyendo los modos en que la ESI se hace presente en la formación del estudiantado, como así también en las formas en que se iba transversalizando en la institución. A lo largo de la ponencia, recuperaré, principalmente, los análisis a partir de las entrevistas que se complementarán con los resultados de la encuesta (Malizia, 2022, 2024) y del relevamiento de los programas (Malizia, 2021).

De esta forma, la ponencia está organizada en cinco secciones. La introducción va seguida de la descripción del plan de estudio; luego, se presentan los aspectos metodológicos vinculados con las entrevistas que permitieron recolectar los datos. Posteriormente, se desarrollan los hallazgos producidos a partir del análisis de las entrevistas y, en la última sección, se comparten las conclusiones del trabajo.

> **El plan de estudios, una forma de indagar en la formación universitaria**

El trabajo de campo se llevó a cabo en un profesorado de Ciencias Sociales en una universidad nacional ubicada en la CABA. El profesorado tiene un plan de estudios que data de finales de los años ochenta. El mismo tiene una estructura curricular donde primero se cursa la licenciatura y, una vez finalizada, se puede cursar el profesorado. Esto implica que quienes cursan este último ciclo ya son licenciadxs en la disciplina. La licenciatura se organiza con un tronco general de 16 asignaturas obligatorias y 9 optativas. Además, tienen que cursar seminarios de investigación, tres niveles de idiomas y aprobar las 6 materias del Ciclo Básico Común (CBC). El profesorado se constituye en un ciclo propio conformado por 3 asignaturas cuatrimestrales: Didáctica, Pedagogía y Práctica de la Enseñanza.

Los planes de estudio pueden pensarse como una caja cerrada, atomizada, con asignaturas, horas, correlatividades, promociones directas o finales obligatorios; como un mapa que orienta el recorrido y que tiene asignaturas que se vinculan entre sí y que conforman un área; o, también, se lo puede concebir como tradiciones en las cuales se inscriben. En todo proceso educativo hay una iniciación dentro de una tradición que es definida por los juicios y las prácticas de lxs -llamadxs- eruditxs especialistas (Goodson, 2000). Iniciarse en una carrera universitaria implica inscribirse en una

tradición previamente configurada que puede ser discutida, apropiada o reelaborada, pero no negada o invisibilizada. Pensar en el plan de estudios como una tradición invita a reflexionar en torno al lugar que ocupa en la misma la perspectiva de género, las teorías feministas y la educación sexual integral.

> **Entrevistas, una forma de aproximarse a las biografías académicas del estudiantado**

A partir del 2021 comencé a realizar entrevistas a estudiantes del profesorado. Principalmente, a estudiantes de la materia de Didáctica. El criterio de selección estuvo vinculado con la producción de determinados trabajos en los cuales lxs mismxs estudiantes recuperaban algunas cuestiones vinculadas con las teorías feministas, la perspectiva de género, la ESI, entre otras. En estas entrevistas indagué en torno a los motivos por los cuales habían elegido esos temas como así también sobre su formación en estas problemáticas a lo largo de la licenciatura dado que la formación docente no se restringe a las llamadas materias “pedagógicas” (me refiero principalmente a las Didácticas y a la Residencia). Todas las asignaturas, ya sean del ciclo de la licenciatura como del profesorado, son formadoras de docentes porque en cada una de ellas se van configurando -a partir de las experiencias transitadas- formas de experimentar y de pensar la enseñanza, la docencia y el aprendizaje (Morgade et. al, 2018; Alliaud, 2019). Además, tanto el título de la licenciatura como el del profesorado habilitan -con sus diferencias- a la enseñanza en ambos niveles educativos.

En los meses de marzo, abril y mayo del 2021 realicé 6 entrevistas a 14 estudiantes del profesorado. Las mismas eran en parejas o grupales. Esta metodología posibilitaba la conversación compartida y permitía que las respuestas se fueran nutriendo entre unxs y otrxs. Para llevarlas adelante, confeccionamos (junto con la directora de mi tesis) una guía de preguntas que orientara la conversación con el propósito de relevar los nudos centrales que hacen a la investigación, sin por ello impedir la fluidez y los emergentes que puedan surgir del diálogo. Para el análisis de las entrevistas se procuró comprender (y tal como lo expresan con sus propias palabras) las perspectivas que tienen lxs estudiantes con respecto a la formación universitaria y al vínculo con la ESI (Achilli, 2005).

> **El tronco común, la obligatoriedad y la posibilidad de elección**

Como mencioné en la sección anterior, el plan de estudios de esta carrera universitaria tiene 16 asignaturas obligatorias y 9 optativas. En relación con el tramo de obligatorias, cada asignatura tiene

más de una cátedra a cargo, lo que implica que haya entre 2 o 3 propuestas de la misma materia y que cada una tenga sus particularidades. Por ejemplo, la materia Metodología de la Investigación I puede cursarse con la cátedra A, B o C. Esto genera que no haya una única Metodología I sino tantas Metodologías como cátedras que las ofrecen y tantas Metodologías como prácticos en los cuales se cursen. Esta característica genera que, más allá de los contenidos comunes que pueden tener, existan versiones propias de cada asignatura, de cada metodología. A continuación, compartiré algunas respuestas en relación con la formación en teorías feministas, géneros y sexualidades en el tramo de las materias obligatorias. Las mismas están organizadas en tres grupos:

“No cursé nada, nada de nada”: el género, una ceguera, una ausencia

El primer grupo de respuestas analizadas se vincula con las ausencias en el abordaje de las teorías feministas, géneros y sexualidades en las materias obligatorias.

No me acuerdo de ningún contenido específico, ni siquiera me acuerdo de algún debate en el aula, como algo que se haya traído y eso que cuando estaba en la facultad militaba y todo. No me acuerdo nada de la carrera. [P., estudiante de Didáctica, 2º 2020]

Yo no cursé nada vinculado a género, nada de nada. Por eso cuando las chicas [cursantes de Didáctica] dijeron vamos por género, dije: buenísimo, no tengo para aportar un texto, pero puedo preguntar porque tengo amigas que se dedican a eso, pero no... no tengo ninguna experiencia como alumna [universitaria]. [M., cursante de Didáctica, 2º 2020]

En estos relatos, como en muchos otros, se puede analizar el lugar que han tenido estas perspectivas y problemáticas en la formación académica de lxs estudiantes universitarixs. En la mayoría de las entrevistas se reiteran referencias vinculadas a una escasa o nula incorporación. Estas ausencias pueden pensarse y como se afirma en distintas investigaciones en Argentina (Bonder, 1998; Barranos, 2013; Morgade, 2017; Fabbri y Rovetto, 2020), en México (Buquet Corleto, 2010; Güereca Torres, 2017), en España (García Dauder, 2010), desde las cegueras o sesgos de género o, desde el androcentrismo científico que ha establecido al sexo-género masculino como el punto de vista central y ha relegado a los márgenes y negado cualquier otra perspectiva en el campo científico (Amorós, 1994; Maffía, 2006).

Las universidades son instituciones educativas que han contribuido históricamente en la producción de conocimientos y desde los estudios de género y las teorizaciones feministas se ha demostrado que las desigualdades sexo-genéricas son el producto de una construcción sociohistórica y cultural, y no el resultado de capacidades naturales diferenciadas entre los sexos-géneros. A pesar de que la mayor parte de los avances científicos en temas de género han sido producidos en las universidades, no han

sido estas instituciones las que han acogido la temática y sus procesos de institucionalización al interior de sus comunidades (Buquet Corleto, 2010). La transversalización de la perspectiva y las problemáticas sexo-genéricas en los planes de estudios y en los programas de las carreras universitarias sigue siendo una deuda pendiente que incide en la formación del estudiantado y en la perspectiva que pueden desarrollar para analizar el mundo y las relaciones sociales.

“Un antes y un después”: el género como la punta de un ovillo de lana

El segundo grupo de respuestas está constituido por relatos en los cuales se menciona un abordaje sobre estas perspectivas y problemáticas. En las entrevistas suelen hacer referencia a dos asignaturas en particular: Metodología de la Investigación I y Psicología Social.

Me acuerdo patente creo que fue en primer o segundo año de la carrera que hice Metodología I, debe haber sido en 2009, recuerdo que vimos un estudio cualitativo que tenía el objetivo de analizar las relaciones de género al interior del hogar. Habían hecho entrevistas en profundidad a parejas de varones y mujeres. Fue la primera vez que vi el concepto de roles de género. Después tuve varias materias y yo también como que fui orientando mi carrera. [R., estudiante de Didáctica, 20 2020]

Yo terminé en 2016, no hace mucho y el único caso que podría nombrar es el de Psicología Social. Teníamos que hacer un trabajo grupal y decidimos trabajar sobre violencia obstétrica [...] Ese fue un antes y un después para mí. Fue el descubrimiento de la cuestión de género. De hecho, lo retomé para el trabajo en Didáctica. Es lo único que recuerdo y fue muy importante. [F., cursante de Didáctica, 20 2020]

En estos relatos podemos analizar cómo el “género” se hace presente de distintas formas en las asignaturas universitarias. En el caso de Metodología de la Investigación I o *Método I* (como suelen mencionarla lxs estudiantes), la propuesta está organizada desde la propia cátedra que en ese momento proponía el análisis de las relaciones sexo-genéricas al interior del hogar. En el caso de Psicología Social, que fue la asignatura que más recordaban en las entrevistas, el “género” está enlazado con las elecciones de los grupos que eligen trabajar con estas temáticas en particular. Las formas analizadas implican propuestas pedagógicas que promueven estas problematizaciones, como así también modos que permiten que lxs estudiantes decidan las temáticas sobre las cuales trabajar. En esta línea, distintas investigaciones (Sardi, 2020; Grotz, Malizia y Scaserra, 2021) han dado cuenta cómo las cuestiones de género ingresan a las aulas universitarias de la mano del estudiantado, ya sea con reclamos, denuncias o interpelaciones, como así también con producciones que recogen sus inquietudes e intereses.

En los fragmentos también resulta interesante analizar cómo hacen referencia a una nueva revelación, a “un antes y un después” y a “la primera vez que...”. En estos casos podemos comprender cómo el abordaje de estas perspectivas y problemáticas habilitan nuevas reflexiones personales y, también,

nuevos vínculos con los saberes disciplinares de referencia que conllevan a seguir cuestionando y desnaturalizando el orden dado. De esta forma, los espacios donde se producen estos abordajes pueden ser pensados como pequeños oasis en grandes desiertos (Baez y Fainsod, 2021).

Por último, resulta necesario mencionar y como se adelantó en la sección anterior, que tanto Método I como Psicología Social son materias que están a cargo de tres cátedras distintas (A, B o C), lo que implica que no todxs lxs estudiantes transitan por esas mismas experiencias formativas. Solo aquellxs que cursen en determinadas cátedras accederán a estas propuestas dentro del tronco común de la licenciatura.

“Como un bricolage de autores”: el género, las autorías y la bibliografía

El tercer grupo de respuestas está conformado por relatos que, al consultarles por el abordaje de las teorías feministas, géneros y sexualidades, no solo pensaron en dichas problemáticas, sino también en la bibliografía propuesta que se constituye en el canon de la sociología.

La verdad que autoras no leí casi ninguna, no sé si recuerdo en las materias obligatorias, en las optativas algunas sí, pero en las que te forman, el primer enviñ, me acuerdo de Sociología General que veíamos un montón de autores, era como un bricolaje de autores y no había ninguna mujer. [N., estudiante de Didáctica, 2C 2020]

Yo me acuerdo una clase de Pensamiento Latinoamericano con [Alicia] Argumedo que nos preguntó: Bueno, díganme nombres de sociólogos conocidos, y empezamos a nombrarlos y ella los iba escribiendo en el pizarrón. Era una clase de 300 chicos y no había una sola mujer nombrada. Entonces cómo que ahí, lo empezas a repensar. [Naza, cursante de Didáctica, 2C 2020]

En estas respuestas podemos analizar cómo vinculan las problemáticas de géneros y sexualidades con las identidades sexo-genéricas de quienes escriben y forman parte de la bibliografía. En este sentido, es necesario mencionar que la lectura de textos escritos por mujeres, disidencias socio-sexuales o de cuerpos feminizados no trae consigo la problematización de las cuestiones de género, aunque sí, en muchos casos, estas reflexiones vienen de la mano de las producciones de dichas identidades. En muchas ocasiones son ellas/xs quienes escriben sobre las desigualdades, las violencias y las opresiones sexo-genéricas porque encarnan esos procesos desigualadores y escriben, leen y piensan desde esas coordenadas y buscando transformar las injusticias sociales.

> A modo de cierre

En esta ponencia nos aproximamos críticamente a la formación universitaria en educación sexual integral. A partir de las entrevistas en profundidad a estudiantes del profesorado indagamos sobre las materias que habían cursado y que estaban relacionadas con la ESI. En su gran mayoría, lxs estudiantes mencionaron que en sólo dos asignaturas obligatorias del tronco común de la licenciatura habían abordado estas perspectivas y problemáticas. Las ausencias en este abordaje generan interrogantes con respecto a los nudos disciplinares androcéntricos que perviven en las carreras universitarias y que imposibilitan la transversalización de la perspectiva de género en los planes de estudio y en los programas de las asignaturas (Morgade, 2017; Malizia, 2021).

En función de lo abordado, es necesario preguntarse por la tradición en la cual se están inscribiendo quienes cursan esta carrera universitaria y por el lugar que ocupan estas perspectivas y problemáticas en la misma. Como se mencionó en las secciones anteriores, los planes de estudio pueden ser pensados como tradiciones que pueden ser discutidas, apropiadas o reelaboradas, pero no negadas o invisibilizadas. ¿Qué lugar tienen las teorías feministas y la perspectiva de género en esta carrera universitaria?, ¿de qué modo se están formando docentes que puedan abordar la ESI en la educación secundaria y superior?

En esta ponencia nos preguntamos por la formación en ESI porque lxs graduadxs de esta carrera universitaria, tanto de la licenciatura como del profesorado, pueden ejercer la docencia en la educación secundaria y superior, las cuales tienen contenidos curriculares vinculados con la ESI que requieren ser abordados en las aulas. Todas las asignaturas son formadoras de docentes y no solamente las llamadas materias “pedagógicas” como las Didácticas y la Residencia. Por este motivo, en esta investigación se indaga en las asignaturas del profesorado universitario prestando atención, a su vez, a las materias de la licenciatura.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2019). El campo de la práctica en la formación docente. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica.
- 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://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4763>
- Baez, J. y Sardi, V. (2024). *Pedagogías feministas*. Paidós.
- Baez, J. y 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* (pp. 169-206). Editorial HomoSapiens.
- Bonder, G. (1998). Los estudios de la mujer en Argentina. Reflexiones sobre la institucionalización y el cambio social. *Los estudios de la mujer en América Latina*, OEA-Intermer.
- Buquet Corleto, Ana Gabriela (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior. Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles Educativos*, XXXIII, 211-225.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258018>
- 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.
- Dorlin, E. (2009). *Sexo, género y sexualidades*. Nueva Visión.

Fabbri, L. y Rovetto, F. (Comp.) (2020). Cuadernos feministas para la transversalización. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario.
<https://unreditora.unr.edu.ar/producto/apuntes-sobre-genero-en-curriculas-e-investigacion/>

García Dauder, S. (2010). La historia olvidada de las mujeres de la Escuela de Chicago. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS). 131, 11-41.
<https://reis.cis.es/index.php/reis/article/view/781>

Goodson, I. (2000). El cambio en el curriculum. Octaedro.

Grotz, E., Malizia, A. y Scassera, J. (2021). La ESI, las didácticas y la formación docente en la universidad: reflexiones y escenas del curriculum en acción. En G. Morgade (Comp.), ESI y formación docente (pp. 117-167). Editorial HomoSapiens.

Güereca Torres, R. (2017). Violencia epistémica e individualización: tensiones y nudos para la igualdad de género en las IES. Reencuentro: Género y educación superior (74), 10-32.

Lopes Louro, G. (1999). Pedagogías de la sexualidad. En: Lopes Louro, G. (comp.) O Corpo educao. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica

Lopes Louro, G. (2019). Currículo, género y sexualidad. Lo “normal”, lo “diferente” y lo “excéntrico”. En: Revista Descentrada. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Malizia, A. (2024). Universidad y Educación Sexual Integral: un recorrido por las trayectorias formativas de lxs estudiantes universitarixs de Sociología. En M. Cuschnir y D. Sokolowicz (Comp.), Apuntes de formación. Investigaciones en el campo de la educación (pp. 165-177). Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

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

- y A. Malizia (Comp.), Trans-formando los saberes desde la experiencia (pp. 98-106).
Humanidades y Artes Ediciones.
<https://hyaediciones.com/catalogo/trans-formando-los-saberes-desde-la-experiencia>
- Malizia, A. (2021). Género y curriculum: una mirada generizada sobre el plan de estudios de la carrera de Sociología. Artes de Educar, 7(2), 909-929.
<https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63436>
- Malnis Lauro, S., Malizia, A. y Baez, J. (2023). Letras, Sociología y Artes bajo la lupa de la ESI: (des) disciplinando la formación docente. Encuentro Educativo. Revista de Investigación del Instituto de Ciencias de la Educación, 4(2), 123-145.
<https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/encuentroE/article/view/7064>
- 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), UAM México, vol. 6(2), 49-62.
<https://revistas.uam.es/riejs/article/view/8591>
- Rockwell, E. (1997). De huellas, bardas y veredas. Una historia cotidiana en la escuela. En La escuela cotidiana (pp. 13-57). Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en procesos educativos. Paidós.
- Sardi, V. (Dir.) (2020). Silencios y excepciones. Géneros y saberes en la formación docente. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.
- Sautu, R. (2003). Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación. Ediciones Lumière.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (2011). La trastienda de la investigación. Manantiales.