

SENTIDOS EN DISPUTA EN TORNO A LA “TRANSVERSALIZACIÓN” DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN ARGENTINA

GUILLERMO ROMERO

Resumen:

A partir de un estudio etnográfico realizado en dos escuelas de nivel medio en Argentina, este trabajo analiza los sentidos en disputa en torno a la noción de “transversalización” de la educación sexual integral, una política educativa que desafía y tensiona los enfoques pedagógicos tradicionales, especialmente en lo referido a la sexualidad. El artículo describe y analiza fundamentalmente dos modalidades de transversalización presentes en las escuelas estudiadas: curricular e institucional. A su vez, pone de relieve la importancia de atender a las configuraciones culturales de cada institución en cuyo seno se desenvuelven las prácticas pedagógicas. De este modo, sin que ello suponga una determinación plena de las experiencias escolares, los hallazgos muestran cómo dos configuraciones institucionales distintas, que aquí se denominan normativa y participativa, favorecen u obturan ciertos enfoques.

Abstract:

Based on an ethnographic study carried out in two secondary schools in Argentina, this article analyzes the disputed meanings of the notion of the “transversality” of integrated sex education, an educational policy that challenges and defies traditional pedagogical focuses, especially with regard to sexuality. The article describes and analyzes two types of transversality that are present in the schools under study: curricular and institutional. At the same time, it highlights the importance of addressing the cultural configurations of each institution where the pedagogical practices are developed. In this manner, without assuming the complete determination of school experiences, the findings show how two different institutional configurations –referred to as normative and participative– favor or obstruct certain focuses.

Palabras clave: educación sexual; transversalidad; etnografía; experiencia; educación secundaria.

Keywords: sex education; transversality; ethnography; experience; secondary education.

Guillermo Romero: docente en la Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, y becario postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) en la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras. Calle 44 núm. 676, La Plata, Provincia de Buenos Aires, Argentina. CE: gu Romero10@hotmail.com (ORCID: 0000-0002-7232-6486).

Introducción

El objetivo del trabajo consiste en analizar algunos aspectos referidos al proceso de implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en dos escuelas de nivel medio¹ de la ciudad de La Plata,² Argentina. El relevamiento se enmarca en un estudio etnográfico realizado durante 2017 y 2018. Dicha política educativa, erigida como un derecho del estudiantado por las leyes 26.150 (de alcance nacional) y 14.744 (de la Provincia de Buenos Aires), define a la ESI a partir de la articulación de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, descentrándola así del orden de la genitalidad a la que estuvo históricamente constreñida. Este desplazamiento implica, asimismo, que su implementación no se circunscriba a las asignaturas vinculadas a los saberes médicos y biológicos, sino que habilita y promueve un abordaje pedagógico “transversal” por parte de las instituciones educativas.

De todas formas, la persistencia de discursos y prácticas tradicionales y/o conservadores respecto de la sexualidad y la educación sexual, así como los embates directos hacia esta política por parte de distintos actores sociales hacen de la ESI un campo de disputas múltiples. Tanto por su lugar de guía para amplios sectores sociales como por el hecho de poseer gran cantidad de escuelas bajo su égida, dentro de las voces críticas adquirió especial relieve la iglesia Católica,³ institución que desde la sanción de la ley 26.150 no cesó de desplegar una serie de estrategias tendientes a incidir en la definición de la orientación ideológica de esta política, a horadar la legitimidad de sus propósitos y a promover contenidos alternativos, acordes con su doctrina⁴ (Esquivel, 2013; Romero, 2017; Torres, 2018).

De todas formas, las capacitaciones a docentes y directivos realizadas desde el Estado, la paulatina incorporación de la temática en la formación docente de base, la creciente circulación de materiales y recursos en consonancia con su perspectiva, así como –de manera decisiva– el proceso de politización de género experimentado en años recientes en el país, son elementos que fueron coadyuvando poco a poco a amplificar algunos postulados de esta política, como la noción de transversalidad.

A su vez es preciso señalar que, como sucede con cualquier política educativa, la reformulación normativa y conceptual de la educación sexual escolar no supuso un correlato transparente ni homogéneo en la *praxis* pedagógica. En cada colegio cohabitan diferentes sentidos en torno a la educación sexual integral, así como a lo que implicaría su transversalización, algunos de los cuales resultan parcialmente contradictorios entre sí.

En este marco, el artículo se propone describir y analizar críticamente diferentes experiencias y discursos en el proceso de operación de la ESI en las escuelas estudiadas, enfocándose en las distintas acepciones, los malentendidos y las tensiones en torno a la idea de transversalidad. A partir de ello, el trabajo se propone, a su vez, reflexionar acerca de la importancia de atender a las configuraciones culturales de cada institución, en cuyo marco se desenvuelve la experiencia escolar.

Al centrarse en el terreno de la experiencia, el foco de atención trasciende el marco de los contenidos curriculares impartidos para posarse sobre la totalidad de la cotidianidad escolar. Así, la adopción de una mirada etnográfica supone trascender el plano de “lo dicho” respecto del género y la sexualidad para poner el énfasis en los sentidos que entran en relación con la acción conjunta en los contextos educativos, focalizando en este trabajo en las acepciones de la noción de transversalidad. Desde luego, no se concibe la experiencia como verdad autoevidente, sino como “un tipo particular de conciencia” (Williams, 2003:138) o de producción de sentidos que anuda sentimiento y pensamiento, rebalsando el plano de lo discursivo, a la vez que es imposible e inasequible sin él (Scott, 2001).

Por otra parte, asumir el carácter *construido* de los géneros y las sexualidades no supone postular el libre albedrío de los sujetos, sino la existencia de una normatividad social que regula las formas posibles de identidad, de expresión y de relación de los géneros y las sexualidades (Butler, 2008) que encuentra en la escuela un dispositivo estratégico en tanto se trata de una institución con la potestad para establecer los saberes y valores considerados legítimos (Morgade, 2011). Esa normatividad organiza jerárquicamente la diversidad sexual socialmente establecida y significada, estipulando, al mismo tiempo, diferencias y desigualdades. Proceso que adquiere siempre “apropiaciones” específicas en cada contexto (Rockwell, 2005), por lo que antes que apelar a un concepto abstracto y universal que postule certezas *a priori* a ser constatadas en el campo material de indagación, coincidimos con Joan Scott (2000) en la necesidad de pensar el género como “categoría analítica” orientada a la comprensión de procesos sociales concretos. En consonancia con este enfoque, antes que partir de una definición de lo que la transversalización de la ESI *debería ser*, se optó por interrogar qué sentidos se ponen en juego en las prácticas educativas que la invocan como fundamento de su acción.

Metodología

El trabajo se enmarca en una investigación etnográfica de mayor envergadura orientada a analizar, a partir de aportes teóricos de los estudios culturales, la teoría feminista, la pedagogía crítica y los estudios de juventud, la dimensión sexuada de la experiencia escolar en dos colegios de nivel medio de la ciudad de La Plata durante los ciclos lectivos 2017 y 2018. En ambos casos, escuelas privadas laicas relativamente pequeñas (un curso por año) y de corta tradición (15 años en un caso, 25 en el otro), a la que asistían personas de sectores medios y, sobre todo, en el caso de la institución que aquí clasifico como “normativa”, medios-altos.

De este modo, siguiendo el propósito de estudiar la experiencia sexuada en los colegios seleccionados, el principal interés estuvo centrado en aquello que hacían en su cotidianidad los actores que los habitaban. Por ello, la principal técnica de relevamiento fue la *observación participante*. A lo largo de todo el proceso se procuró que la práctica se caracterizara por un “dejarme llevar” sin perder completamente de vista los propósitos centrales del trabajo que, de todas formas, fueron complejizándose y enriqueciéndose, esto es, transformándose con el tiempo. En lugar de partir del “proyecto institucional”, tal como estaba plasmado en algún documento, se optó por describir los ambientes, las situaciones, las relaciones para, a partir de allí, reconstruir las tramas institucionales.

Así, durante los dos ciclos lectivos que duró la indagación (2017 y 2018) se realizaron observaciones de clases, de recreos, de actos escolares, de entradas y salidas, de festejos, de las interacciones en la “sala de profesores”, de jornadas de “recreación” dentro un colegio y de “convivencia” en un club, así como encuentros con docentes y estudiantes por fuera de la escuela, lo que a su vez derivó en intercambios vía correo electrónico, llamadas telefónicas y redes sociales como *Facebook* y *Whatsapp*.

El vasto y heterogéneo material producido mediante la observación participante fue complementado con “entrevistas no directivas” (Guber, 2011), técnica en la que, si bien nunca se pierden de vista los objetivos del trabajo, se procura entablar una charla que vaya fluyendo a partir del testimonio del entrevistado y no siempre de los marcos interpretativos previos del investigador. Se procuró empaparse del “lenguaje local” antes de llegar a esas instancias con el fin de evitar la imposición de nuestros marcos analíticos sobre los procesos escolares en estudio.

El valor central de las entrevistas radicó en la posibilidad de tener un registro del punto de vista de algunas(os) docentes cuyas clases no se pudo observar, así como reconstruir la historia de los colegios y de ciertas prácticas que, al momento del relevamiento, ya estaban completamente institucionalizadas. En lugar de predefinir *informantes clave*, se procuró la pluralidad de puntos de vista. Conocer a esos actores previamente, comprender su ubicación en la trama de relaciones escolares, resultó fundamental para interpretar sus testimonios.

Resultados

La institución escolar no es tan solo un espacio donde el maestro enseña; es un ser moral, un ambiente moral, impregnado de ciertas ideas, de ciertos sentimientos, un ambiente que circunda al maestro tanto como a los niños (Durkheim, citado en Dubet, 2006:34).

Tal como fue señalado, la ley nacional de educación sexual integral sancionada en 2006 la estableció como un derecho de “los educandos”, volviéndola por tanto obligatoria en todas las escuelas del país, de gestión estatal o privadas, confesionales o no. Asimismo, dicha norma inició un Programa Nacional de ESI en la órbita del Ministerio de Educación de la Nación que, desde 2008, es el principal órgano encargado de impulsar esta política. De allí surgieron los lineamientos curriculares –aprobados luego por los ministros de Educación de todas las provincias–, las capacitaciones y los distintos materiales educativos, en los que fue consolidándose, poco a poco, una perspectiva orientada a visibilizar, denunciar y combatir las desigualdades entre hombres y mujeres basadas en la estructuración social montada sobre la “diferencia sexual”, enfoque no del todo plasmado en el texto de la propia ley⁵ (Romero, 2017). En este marco, una de las propuestas centrales de esta política consiste en que el enfoque que promueve permee la totalidad de las instituciones educativas y que en ningún caso quede restringida al ámbito de las ciencias naturales.

En la medida en que se trata de modificar prácticas de hondo calado, el Programa Nacional de ESI se encargó de elaborar contenidos y propuestas pedagógicas para las distintas áreas curriculares. A su vez, en la provincia de Buenos Aires, distrito en el que se realizó la investigación, durante el

año 2014 se realizaron capacitaciones docentes para la totalidad de las escuelas de nivel secundario, en las que participaron miembros de los equipos directivos y de orientación escolar, así como docentes de diferentes asignaturas, que luego asumían la responsabilidad de replicar lo aprendido al interior de cada institución.

Si bien la ESI no opera en el vacío, esto es, ni como el único ni todo el tiempo como el principal condicionante de las dinámicas escolares analizadas (por caso, los embates que esta política recibió de distintos actores sociales), este trabajo se centra en un conjunto de prácticas y discursos que la invocan como fundamento central de su razón de ser.

A diferencia de lo hallado años atrás en algunos colegios católicos (Romero, 2017), en esta indagación se encontró una mayor receptividad hacia esta política. En ambas escuelas sus directoras y la totalidad de las y los docentes con los que se conversó se manifestaron “a favor” y con conocimientos específicos de la educación sexual integral. Inicialmente sorprendió la recurrencia de algunos significantes como *integralidad* y, sobre todo, *transversalización*. “Acá la ESI es algo transversal”, fue un comentario reiterado que, como se advirtió, no refería en todos los casos exactamente a lo mismo.

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos en torno a esta indagación. Se parte de dos entradas analíticas complementarias. En primer lugar, nos centramos en reconstruir dos formas de concebir la transversalización de esta política educativa presentes en ambas escuelas, las cuales denominaremos “curricular” e “institucional”. Luego se describen las dos configuraciones institucionales indagadas a fin de mostrar que suponen superficies de inscripción que condicionan de maneras específicas la transversalización de la educación sexual integral.

Curricular e institucional.

Dos modalidades de transversalización de la ESI

Un sentido predominante en estas instituciones asociado a la *transversalización*, que siguiendo a González del Cerro (2018) denominamos *curricular*, consistía en la idea de que la ESI formara parte de la totalidad de las asignaturas. Lo cual se pudo constatar en las dos escuelas como una instrucción clara desde la dirección. Tal como nos fue referido desde el momento en que iniciamos el relevamiento, todos los docentes tenían “la obligación” de incorporar “algo de ESI” en su propuesta curricular.

Vinculada a esta noción de *transversalización curricular*, en ambos colegios se advierte que el significante *integral* –la “I” de la sigla ESI, como señalara González del Cerro (2018)– era concebido en función del descentramiento de la sexualidad respecto de la genitalidad y, por consiguiente, de la educación sexual del área de las ciencias naturales. De ahí que se señalara que todas las asignaturas tuvieran “algo que decir” al respecto.

A su vez, es posible distinguir dos sentidos al interior de este aparente acuerdo respecto de la noción de transversalidad. Por un lado, relevamos numerosos testimonios en los que se advierte que la *transversalización curricular* tendía a quedar ceñida a la presencia de algún “bloque temático” vinculado a la ESI en cada materia. Si bien no puede derivarse de ello un obstáculo para delinear otra perspectiva de abordaje, lo cierto es que en la práctica este lineamiento no contribuía a visualizar la importancia de que una perspectiva de género –más que tal o cual contenido– permeara la totalidad de las prácticas pedagógicas de cada docente.

Asimismo, dentro de esta forma de concebir la transversalización hallamos una torsión que nombramos como *intra-curricular*, en tanto se trataba de un enfoque que concebía que la ESI debía permear la totalidad de los contenidos de la materia –y no constituir un bloque aparte–. Un aspecto interesante para resaltar de este enfoque es que tiende a suscitar una mirada interseccional del género, en tanto cualquier tópico que se aborde supone la posibilidad de ser indagado desde múltiples dimensiones –y en su articulación.

En simultáneo, se revisa otra modalidad de transversalización del enfoque de la educación sexual integral que, retomando nuevamente la conceptualización propuesta por González del Cerro (2018), denominamos *institucional*. Esta noción nos permite agrupar a aquellos discursos que abrevaban en la idea de que la transversalización supone desbordar el plano del currículum explícito y aun de las prácticas áulicas para insertarse capilarmente en la vida cotidiana de cada colegio.

Si bien estas modalidades constituyen trazos discursivos, que no es posible asignar homogénea ni ubicuamente a ninguna de las instituciones estudiadas, es preciso señalar que hallaban superficies de inscripción disímiles en uno y otro caso.

Es importante aclarar que este trabajo interpretativo no pretende “medir” el grado de adecuación de las experiencias educativas estudiadas en relación con los lineamientos oficiales. En lugar de señalar los desvíos y

las omisiones, asumimos que la norma educativa nunca se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original. Siempre es reinterpretada dentro de un orden institucional existente y desde diversas tradiciones pedagógicas en juego dentro de la escuela (Rockwell, 1997).

Normativa y participativa.

Dos contextos institucionales donde alojar la ESI

Reconstruir las configuraciones institucionales en cuyo seno tienen lugar las experiencias escolares sujetas a análisis resulta crucial para su cabal comprensión, en tanto los colegios indagados no constituyen solo el “telón de fondo” sobre el que transcurren livianamente las dinámicas escolares, sino ambientes con lógicas, normativas y jerarquías particulares, reproducidas, actualizadas y/o desafiadas a su vez por las prácticas cotidianas, pero siempre con una fuerte impronta prescriptiva.

De todas formas, y aunque se trate de invocar unas lógicas que son de palmaria existencia para los actores institucionales involucrados en ella, su descripción analítica no supone un proceso “transparente” de representación de una realidad autoevidente, sino que involucra por parte del analista una serie de decisiones teórico-metodológicas que es preciso poner de relieve a fin de visibilizar sus alcances y sus aportes específicos en el marco de una investigación concreta.

Para caracterizar estos perfiles institucionales se utilizaron distintas dimensiones de análisis, todas ellas contempladas en los diferentes actores: la trama vincular –roles, jerarquías–; las nociones sobre educación sexual y, en particular, sobre la ESI; la dinámica de regulación/desregulación de la corporalidad y los afectos; las representaciones y saberes sobre género y sexualidad puestas en escena en el ámbito escolar; así como los usos y apropiaciones de los espacios.

Teniendo en cuenta estas “entradas analíticas” (que, en la *praxis*, se expresan muchas veces de forma imbricada) se construyeron dos “figuras”,⁶ *normativa* y *participativa*, que pretenden volver comprensibles los regímenes de modulación de las diferencias existentes en cada institución.

Como puede apreciarse, estas dimensiones desbordan lo relativo a la normatividad sexogenérica imperante en estas escuelas, pero son aquí recuperadas como claves de inteligibilidad de la cotidianidad escolar en tanto experiencia sexuada. Por ello, como gesto de vigilancia epistemológica, antes que como “culturas institucionales”, estas figuras son asumidas aquí como *configuraciones institucionales de género y sexualidad*, en la medida en que

se asume que se trata de una caracterización realizada en el marco de una investigación guiada por intereses específicos. Asimismo, se prefiere esta noción en tanto se considera que toda configuración es siempre dinámica, heterogénea, porosa e internamente belicosa, aspectos no siempre considerados en algunos usos del concepto de cultura (Appadurai, 2001; Grimson, 2011; Troulliot, 2011; Abu-Lughod, 2012). En ese sentido, al hablar de *configuraciones institucionales* nos interesa poner de relieve que cada colegio posee una organización singular de recursos materiales y simbólicos, constituyéndose al mismo tiempo en el marco, el resultado (momentáneo) así como aquello que se arriesga en la experiencia cotidiana en estas escuelas.

La transversalidad en una configuración institucional normativa

La primera referencia al carácter “normativo” de esta institución fue de parte de la docente que nos facilitó el ingreso a la escuela. Aspecto que ella —como luego harían otros— atribuía principalmente al perfil de su directora. Antes de que pudiera llegar a conocerla, con el fin de solicitarle autorización para realizar la investigación, esta profesora advirtió: “hay que hacer bien todas las cuestiones formales, porque Lourdes⁷ es muy de la norma”.

Efectivamente, desde el principio se nota un mayor apego a los aspectos formales que lo registrado en otras escuelas. Nuestros primeros contactos fueron telefónicos y a través del correo electrónico: Lourdes no quería que ingresara a la institución hasta no contar con ciertos avales institucionales y hasta no terminar de consensuar con ella los alcances de la estadía en el colegio.

Si bien en aquel momento estos escollos parecían una demora perjudicial para la investigación, posteriormente entendería que todas esas “idas y venidas” constituían elementos cruciales para comprender la institución. A su vez, inicialmente consideramos que estos obstáculos estaban vinculados al tema que pretendía estudiar. En efecto, la implementación de la ESI ha sido motivo de fuertes tensiones en distintas instituciones educativas, al punto de que en algunas escuelas privadas (especialmente católicas) sus docentes y directivos consideraban que era una posible causal de despido (Romero, 2017). Sin embargo, los distintos actores institucionales con quienes se conversó en este colegio fueron insistentes en que, precisamente debido al perfil “normativo” del colegio, esta política se aplicaba aquí de manera *transversal*. “Es una ley, se aplica”, fue el razonamiento que tanto la directora como el profesorado empleaban para dar cuenta inequívoca de cómo funcionaba la institución.

Ya en nuestra primera conversación la directora dejó en claro que ella misma se encargó de la implementación de todos los lineamientos impulsados desde el Estado, como el armado de las planillas de asistencia por orden alfabético, sin la tradicional separación por sexo, el dictado de las clases de educación física en forma conjunta, cuando antes varones y mujeres cursaban esa asignatura por separado, así como el hecho de dirigirse en las comunicaciones oficiales a las “queridas familias” y ya no a los “señores padres”, reconociendo así (en términos formales) las múltiples conformaciones familiares existentes.

A su vez, existía en la escuela una directiva clara hacia la totalidad del cuerpo docente para que en los programas de todas las asignaturas se asigne una unidad al abordaje de la educación sexual integral, garantizando así, según decían, la mentada “transversalidad”.

De este modo, el carácter normativo de la institución se presentaba como garantía de eficacia en relación con cumplimiento tanto de esta como de cualquier norma legal. Sin embargo, la “aplicación” de una política pública nunca supone un proceso transparente y lineal, sino que refiere a una dinámica histórica en la que distintos actores, situados en contextos específicos, asumen posiciones activas que sobreprescriben sentidos propios (Oszlack y O’Donnell, 1981). En este caso, aun recuperando la categoría nativa para definir el perfil de la escuela como “normativo”, antes que procurar medir el grado de implementación de la ESI, se consideró más fructífero interrogarnos en torno a la normatividad imperante en la institución, proceso que, como señalan Guzmán Barcos, y Montaña Virreira (2012), se configura también con base en creencias, saberes y códigos culturales que muchas veces amplían, cercenan o contradicen las normas legales.

Si bien la directiva institucional para que el personal docente incorpore la ESI en sus materias era exhibida como prueba del cumplimiento de uno de los propósitos básicos de esta política –esto es, la transversalidad en el abordaje de la sexualidad en la escuela– lo cierto es que en la práctica muchas veces ello llevaba a cierto encorsetamiento de dichos contenidos a un “bloque temático”, sin mayor integración a la totalidad de la propuesta pedagógica. Así, esta forma de cumplir con el mandato institucional no ayudaba a visualizar la importancia de que el enfoque de la ley (más que tal o cual contenido) permee la totalidad de las prácticas áulicas.

Si bien esta modalidad de transversalización de la ESI, que denominamos *curricular*, se encontró en ambos colegios, en este caso se daba con un ma-

yor énfasis por cuanto existía una directiva hacia el personal docente para que distinguieran en forma explícita dentro del programa de su materia la unidad o sub-unidad donde se trabajara tal vinculación.

Durante la estadía en esta escuela solamente Ramiro, un profesor de Psicología, nos manifestó su desacuerdo con dicha insistencia que, a su entender, escindía –en vez de integrar– la educación sexual integral del resto de los contenidos. Desde su punto de vista, toda su materia “está atravesada por la ESI. Cuando doy identidad, cuando hablo del reconocimiento del otro, cuando doy estructura psíquica. Pero la directora quiere que haya un apartado resaltado, así que hay que hacerlo”.

En el testimonio de Ramiro puede advertirse una inflexión que encontramos al interior de los discursos que abrevaban en esta modalidad de *transversalización*. Nos referimos al planteamiento de que el enfoque de la ESI debería permear la totalidad de los contenidos de la materia –y no constituir un bloque aparte–. En este sentido, podría señalarse la existencia de una *transversalización*, a su vez, *intra-curricular*.

Además de esta escisión entre la ESI y el resto de los contenidos de cada materia, al no verse acompañada y complementada por un enfoque *institucional*, la *transversalización curricular* no permitía visualizar críticamente múltiples aspectos de la cotidianidad escolar que también tienen un peso pedagógico respecto de la sexualidad.

En este sentido, interesa recuperar una escena acontecida durante 2017 en una clase de Literatura de cuarto año. Estaban leyendo en voz alta *La chica pájaro*, novela de Paula Bombara (2015) en función de la cual la profesora se proponía ir abordando distintos ejes vinculados con la violencia de género.⁸ La forma de trabajo consistía en que cada estudiante leía un breve pasaje hasta que la docente decidía detener el relato y, a partir de algunos interrogantes, ir orientando un debate grupal. En un momento, uno de los protagonistas de la historia, de profesión albañil, ingresa a un edificio en construcción en el que trabaja. Allí la profesora interrumpe el relato para preguntarles:

—¿Qué sucede en las obras?

—Hay obreros –dice un chico.

—Sí, pero, ¿qué más? –insiste la docente.

El joven abre los brazos, como perplejo. Inmediatamente una compañera exclama:

—Te gritan cosas.

—Ah, sí —admite el estudiante que había participado previamente.

A partir de ello se inicia una discusión, protagonizada sobre todo por las chicas. Una joven señala que “son piropos ofensivos”. La profesora, por su parte, propone “distinguir el piropo del acoso callejero”. Algunos chicos le restan gravedad a lo que sucede y otro comenta que “no pasa solo en las obras”. De todos modos, algunos compañeros vuelven a llevar la discusión hacia ese lugar y señalan que hay “cuestiones culturales” y de “educación” que hace que esas prácticas se den especialmente en algunos sectores. Así, van desplegándose distintas hipótesis interpretativas que se complementan sin poner en duda ese presupuesto. Hasta que una chica señala:

—Hay que pensar lo que pasa en la escuela, también. Cuando vas a un aula a avisar algo te dicen de todo.

—Sí —corroborra una compañera.

De pronto hay un acuerdo entre ellas de que en el colegio también suceden esas prácticas.

—En tercero es terrible. Te dicen de todo y todos se ríen y vos⁹ tenés que aguantártela —agrega la joven que inició la reflexión.

“Vos tenés que aguantártela” aparece acá como un señalamiento inequívoco de que usualmente ese tipo de situaciones agraviantes no suscitan una intervención pedagógica por parte de docentes y autoridades del colegio. El hecho de poner en primer plano esas actitudes —y la ausencia de mediaciones institucionales tendientes a combatirlas— podría ser visto como parte de un activismo cotidiano que las chicas llevan adelante con el fin de visibilizar y, de alguna manera, denunciar la existencia al interior de la escuela de prácticas violentas que cuentan con cierta complicidad, al menos por omisión, de parte del profesorado.

Durante mi estadía en el colegio se revisaron varios comentarios en este sentido, donde especialmente las chicas ponían en tensión —aun sin una discursividad totalmente articulada en términos de una demanda política— esta restricción del abordaje de la sexualidad a unos contenidos curriculares sin conexión con la experiencia escolar cotidiana. Algo que también se pudo observar en la otra institución, aunque (como veremos)

allí existían otros “resortes” institucionales que podían elaborarla como una demanda legítima de la que la escuela debía hacerse cargo.

La transversalización en un proyecto educativo participativo

El perfil *participativo* de esta institución se remonta de alguna manera a su “gesta fundacional”. La historia, más o menos conocida por todos los actores institucionales, cuenta que algunas familias cuyos hijos e hijas cursaban los últimos años de la escuela primaria homónima, ubicada a pocas cuadras y perteneciente al arzobispado de La Plata, decidieron crear el nivel secundario con el fin de darle continuidad al mismo proyecto educativo con el que se sentían fuertemente identificadas.

Con ese fin, los “padres fundadores” crearon una asociación civil sin fines de lucro a la que pertenece la institución hasta el día de hoy. Para comprar el edificio donde funciona la escuela algunas familias hipotecaron sus casas, siendo luego la totalidad de la comunidad educativa parte activa en la recaudación de fondos para pagar los préstamos solicitados.

La fuerte pertenencia a la institución se expresa también en el hecho habitual de que algunos de sus egresados regresen años más tarde a trabajar allí, sea como docentes o auxiliares. Una mañana conversaba con una profesora y una preceptora, ambas exalumnas de la escuela, quienes recordaban con cierto humor las “colectas” permanentes que se hicieron durante más de 10 años con el fin de “levantar la hipoteca”:

—Te vendían de todo. Siempre estabas haciendo pastelitos, empanadas. Ni cuenta te dabas, era así.

—Me acuerdo, sí. ¡Las rifas!

—Me acuerdo cuando nos avisaron que se terminó de pagar el crédito. Fue una fiesta.

Aunque en este relato esas acciones eran ubicadas en el pasado, durante la estadía en la escuela se notó cierta continuidad en ese tipo de prácticas —aunque probablemente ya no con la misma intensidad—. La venta de empanadas, el “bingo familiar” y otras iniciativas para recaudar fondos persistían como un ritual institucional en el que participaban estudiantes, docentes, directivos, auxiliares, así como algunas familias del alumnado, por lo general “a contra-turno” o algún día del fin de semana. Más allá del objetivo concreto (e ineludible) de juntar dinero para el funcionamiento

del colegio y las reformas edilicias necesarias, esas instancias constituían asimismo momentos de interacción menos formales entre los distintos integrantes de la comunidad educativa y sin la mediación permanente de la burocracia y los principios administrativos.

Si bien en algún momento de su trayectoria la institución decidió erigirse en una escuela “laica”, ello no implicó abandonar completamente una impronta cristiana difusa orientada a la “formación en valores”, que perduraba en la cotidianidad a partir de ciertas prácticas y nociones que, aunque relativamente resignificadas, seguían remitiendo a una historia católica ligada de manera más o menos explícita, según los actores, a la vertiente de la “teología de la liberación”. El mantenimiento de una cuota baja para que el factor económico no resulte un principio de exclusión, la transformación de la materia Catequesis en una nueva asignatura llamada Convivencia, la organización de “salidas educativas” con fines solidarios, la continuidad de las “jornadas de convivencia” que durante nuestra estadía seguían realizándose en un “campito” perteneciente a la iglesia católica, son algunas de las acciones reiteradas que daban cuenta de ello (junto con otros aspectos más “evidentes” como el mantenimiento del nombre del colegio, las referencias religiosas en el escudo y las imágenes de la virgen ubicadas en distintos puntos del establecimiento). “Los valores siguen siendo los mismos”, fue una frase que soltó la directora en nuestro primer encuentro y que volvería a oír en reiteradas ocasiones.

Asimismo, este carácter *participativo* tenía implicancias precisas en la forma de tramitar la experiencia sexuada en la escuela. Según pudimos notar, los distintos actores institucionales tomaban parte activa y deliberada en diferentes aspectos relativos a la educación sexual como la deconstrucción de los estereotipos de género, el abordaje de las prácticas de acoso, la posibilidad de que los estudiantes homosexuales pudieran manifestar sus deseos e inquietudes abiertamente, entre otros.

De todas formas, este perfil *participativo* no debiera llevarnos a suponer la existencia (imposible) de una experiencia escolar sin conflictos. Como dijimos, *normativa* y *participativa* son dos regímenes de modulación de la heterogeneidad constitutiva en cada colegio y no una síntesis ni una jerarquización valorativa de nuestra parte respecto de los procesos estudiados. En efecto, mientras en la otra escuela se incorporaron rápidamente todos los criterios relativos a la educación sexual integral impulsados por el cuerpo de inspectores, aquí llevó varios años hasta que las clases de

educación física agruparan a mujeres y varones. Asimismo, recién en 2018 se creó el centro de estudiantes. Situación que, habida cuenta del fuerte protagonismo juvenil en la vida cotidiana del colegio, inicialmente resultó llamativo. Luego de reflexionar largamente al respecto, poniendo en relación diferentes datos construidos a partir de nuestra experiencia etnográfica, se notó que tal vez una de las dificultades del alumnado de esta escuela podía radicar justamente en la permanente mediación institucional en la gestión de la identidad estudiantil, lo cual volvía ciertamente fuera del repertorio habitual que lleven adelante iniciativas propias sin el acompañamiento de docentes y directivos.

En cualquier caso, la existencia de un trabajo persistente sobre la identidad colectiva del colegio con base en ciertos valores como la igualdad, la justicia y la lucha contra las desigualdades y las violencias que es previo a la implementación de la ESI, constituyó a su vez un terreno fértil para su anclaje.

Además de relevar, como recurrentemente en el otro colegio, prácticas y discursos que abrevaban en la modalidad de *transversalización curricular*, en esta escuela observamos una mayor cantidad de escenas que nos remitían a una *transversalización institucional*. Esto hacía que las demandas de los y –sobre todo– las jóvenes fueran un insumo para repensar las acciones pedagógicas en materia de educación sexual –así como en otras temáticas–. Así lo advertimos, por ejemplo, respecto de prácticas de acoso que algunas chicas pusieron de relieve como una contradicción entre “lo que se habla” durante las actividades escolares y “lo que se hace” luego. Señalamientos como este motivaron posteriormente distintas intervenciones, no solo en el marco de alguna clase puntual, sino también en jornadas institucionales y con distintas modalidades de mediación didáctica.

Si bien ya había registrado estas “demandas” durante algunas clases, hubo una vez que este reclamo llamó especialmente la atención, por cuanto se puso en escena durante la “puesta en común” de una jornada de “convivencia” mantenida por la totalidad de la escuela, frente a buena parte del plantel docente y el equipo directivo de la institución.

La jornada se realizó en un “campito” perteneciente a una congregación religiosa. Las primeras horas transcurrieron sin actividades planificadas por parte del personal docente. El estudiantado pudo utilizar el predio a su antojo. Algunos aprovecharon para realizar deportes, otros para hacer una suerte de picnic. Posteriormente la totalidad de los cursos fueron reunidos a fin de hacer un “cierre” previo al almuerzo que habrían de compartir. Allí

fueron divididos en varios grupos, procurando las docentes a cargo de la actividad que en cada uno de ellos hubiera miembros de los distintos cursos.

A cada grupo se le repartió una hoja con un dibujo y un pequeño texto que los estudiantes debían leer y anotar “ideas y sensaciones” que les suscitaban para luego señalar qué podían hacer desde la escuela y desde su rol dentro de ella. Después de algunas intervenciones que abordaron otros tópicos, una joven comentó que a ellos les había tocado “un caso de un chico que sufre por su condición sexual. Y nosotros dijimos que es importante que cada uno pueda asumir su sexualidad a su manera, pero que eso no solía ocurrir”.

—¿Y qué podemos hacer? —pregunta una de las docentes que coordina la actividad.

—Hablar —señala la joven.

De pronto un estudiante de otro grupo pide la palabra porque, según aclara, el “caso” sobre el que habían trabajado estaba temáticamente vinculado a ese.

—Bien —le dice una profesora, instándolo a que lo comente.

—A nosotros nos tocó el conflicto de una chica que quería cortarse las partes del cuerpo porque no le gustaba cómo era, no estaba conforme —puntualiza.

Y agrega que en el grupo habían anotado las palabras “estereotipos” y “mandatos”. Luego el joven prosigue:

—Eso se agrava con las cargadas que reciben.

—Bien. ¿Y qué podemos hacer? —vuelve a preguntar la docente.

—Nada. Bah, a veces eso se habla en la escuela. Pero no sirve para nada —remata.

Más allá de que algunas de estas expresiones pueden ser comprendidas, en su carácter fatal, como parte de una modalidad expresiva adolescente y juvenil (“no sirve para nada” parece formar parte de un régimen discursivo caracterizado por extremos como “amigas por siempre”, “la mejor promo del mundo” o “la mejor profe de la vida”), lo cierto es que se proyectan hacia los adultos de estas instituciones como interpelaciones precisas que socavan los cimientos de su pretendida autoridad pedagógica.

En efecto, durante este relevamiento se encontró que varios docentes se mostraban preocupados por este señalamiento estudiantil de que lo que se trabajaba como contenido curricular respecto de las relaciones de género no lograba trascender el marco de la clase para, de una vez por todas, volverse parte integral de la cotidianidad escolar.

Durante esta estadía de estudio se registraron distintas actividades impulsadas por diferentes profesoras que pueden vincularse al procesamiento de este reclamo como una demanda que merecía ser tenida en cuenta.

Una de esas acciones, sucedida en 2017, se llevó a cabo en el marco de la “semana de la ESI”.¹⁰ La realizaron en conjunto una docente de Teatro y una de las profesoras de Literatura con el propósito de “trabajar con el cuerpo, para moverlos e interpelarlos desde otro lugar”, tal como me dijera luego una de ellas. Así, llevaron adelante juegos y actividades, al final de los cuales mantuvieron una reflexión grupal que tenía por fin sistematizar y conceptualizar a partir de las sensaciones y las distintas situaciones que se fueron sucediendo. En ese marco un estudiante señaló su divergencia con la idea de que “decir qué linda que sos” sea “un insulto”. Una de sus compañeras no dejó pasar el comentario y le espetó:

—¿Pero por qué me tenés que decir cómo estoy?

—No digo que te *tengo* que decir. Pero no es un insulto, es algo lindo.

La discusión produce un conjunto de comentarios superpuestos, con diferentes posicionamientos, hasta que una de las docentes, dirigiéndose al alumno, propone una solución:

—Bueno, ahora cuando suene el [timbre del] recreo, vamos a salir todos y te vamos a decir ‘qué lindo que sos’ y te vamos a mirar.

—Y sí —responde el joven, riendo a la par de sus compañeros, aunque de a poco comienza a mostrar signos de incomodidad.

Efectivamente, cuando suena el timbre, especialmente las docentes y algunas chicas comienzan a “piropearlo” y a mirarlo con exagerada lascivia, situación que termina por incomodar al estudiante, quien se ve obligado a recluirse nuevamente en el salón.

A su vez, otra profesora relató de una actividad que llevó adelante con el grupo de segundo año en la misma escuela, también en 2017. Ella les iba planteando preguntas y cada uno debía responder “sí” o “no” dando un pequeño salto hacia uno u otro lado. Los interrogantes comenzaban con preguntas sobre creencias y opiniones generales y poco a poco fueron centrándose más en las actitudes cotidianas con encabezados como “¿alguna vez hiciste...?”. El propósito, según relató la docente, era “que se hagan cargo de lo que hacen ellos, que no lo proyecten en otros”. Para ella, una de las dificultades para modificar

las prácticas de las, y sobre todo, los estudiantes radicaba en que tendían a contemplar los tópicos abordados desde una total exterioridad, frente a los cuales podían posicionarse críticamente sin que ello los conmoviera.

Discusión y conclusiones

La propuesta de este texto fue analizar diferentes modalidades de transversalización de la ESI a partir de un relevamiento etnográfico realizado durante 2017 y 2018 en dos escuelas privadas laicas de nivel secundario de la ciudad de La Plata. La adopción de una mirada etnográfica supuso trascender el plano de “lo dicho” respecto del género y la sexualidad y aun de los contenidos curriculares prescritos para poner el énfasis en la experiencia escolar, esto es, en los sentidos que entran en relación en los colegios indagados.

En un contexto de fuerte “politización de género”, entendido en los términos de una suerte de estado deliberativo permanente y generalizado en torno a asuntos codificados socialmente como parte de un entramado sexogenérico injusto (Romero, 2018), el trabajo adquiere especial relevancia al ser la escuela, como señala Graciela Morgade (2011), un agente estratégico en dicho proceso en tanto se trata de una institución social con cierta potestad para establecer los saberes y valores considerados legítimos, en este caso en lo que respecta a las relaciones de género.

Si bien la escuela es en parte expresión de su contexto social, su devenir no resulta meramente una reproducción mecánica y punto a punto de la normatividad imperante, sino que en cada institución se realizan apropiaciones específicas de dicho contexto. En esta clave, el análisis realizado en estas páginas recupera la conceptualización hecha por Rockwell (2005:29) acerca del proceso de apropiación, la cual “tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, el carácter coactivo pero también instrumental de la herencia cultural”.

En este sentido, como señalan Oszlack y O’Donnell (1981), la implementación de una política pública nunca supone un proceso transparente y lineal, sino que refiere a una dinámica histórica en la que distintos actores, situados en contextos específicos, asumen posiciones activas que sobreimprimen sentidos propios. Es por ello que, antes que procurar medir el grado de implementación de la ESI tal como fue formulada por los agentes estatales, se consideró más fructífero interrogar en torno a la

normatividad imperante en cada institución. Proceso que, como plantean Guzmán Barcos y Montaña Virreira (2012), se configura también con base en creencias, saberes y códigos culturales que muchas veces amplían, cercenan o contradicen las normas legales. Dichos “desvíos”, como puede verse en el análisis esbozado, no siempre resultan deliberados sino también producto de tradiciones y saberes heterogéneos que se intersectan en las escuelas y de los cuales la investigación educativa debe dar cuenta.

Siguiendo estos principios teórico-metodológicos, y a partir de la sistematización de diferentes registros etnográficos, se reconstruyeron, fundamentalmente, dos formas de concebir la transversalidad de esta política pública que, siguiendo a González del Cerro (2018), se denominaron *curricular* e *institucional*. El primer caso, supone aquellas prácticas que asocian la transversalización de la ESI a su inclusión en las diferentes asignaturas, lo que da cuenta de la pregnancia de una visión ampliada de la sexualidad, ya no circunscrita a la genitalidad y a fines (no) reproductivos. En este sentido, parecería haber un fuerte entramado entre integralidad y transversalidad. Dentro de este enfoque, a su vez, es oportuno distinguir una inflexión específica, denominada *intra-curricular*, consistente en que la perspectiva que orienta la educación sexual integral permee la totalidad de los contenidos de cada materia y no que constituya una unidad aparte, escindida del resto. Por otra parte, *transversalidad institucional* son aquellas prácticas y discursos tendientes a que el enfoque de la ESI permee capilarmente las escuelas, procurando evitar la distancia entre “lo que se dice” y “lo que se hace”, tal como era formulado como una queja constante por parte de algunos estudiantes, principalmente mujeres.

Si bien estas modalidades hacen referencia a trazos discursivos que es posible hallar en ambos colegios, en uno y otro caso encontraban diferentes superficies de inscripción. Por ello, otro de los propósitos de este trabajo consistió en reflexionar acerca de las configuraciones institucionales de género y sexualidad como dispositivos pedagógicos estratégicos, en tanto operan como condiciones de posibilidad de la experiencia escolar.

En este sentido, se reconstruyen y analizan dos configuraciones institucionales, *normativa* y *participativa*, que pretenden volver inteligibles las lógicas de modulación de las prácticas presentes en los colegios estudiados.

La configuración institucional *participativa*, al poseer un proyecto pedagógico basado en el trabajo colaborativo de la comunidad educativa –docentes, auxiliares, equipo directivo, estudiantes y familias–, tenía activas ciertas

disposiciones previas que parecían constituir un abono fértil para el anclaje y la *transversalización institucional* de la ESI. De este modo advertimos, por ejemplo, que en este colegio el fuerte protagonismo estudiantil hacía muchas veces que sus demandas en materia de regulación de las relaciones de género tuvieran eco en la acción posterior de distintos actores institucionales.

Por su parte, el proyecto institucional del colegio definido como *normativo* puede sintetizarse en el apotegma: “que cada cual haga lo que tiene que hacer”. Esta visión, que tiende a pensar a la escuela como un mero ámbito de aplicación de normativas y contenidos definidos plenamente fuera de ella, dificultaba la posibilidad de desplegar abordajes transversales, capaces de ir más allá del currículum y la acción individual de cada docente.

De todas formas, interesa volver a destacar que ambas modalidades de *transversalización* de la ESI pueden hallarse –con diferentes énfasis y superficies de inscripción– en una y otra institución, ya que no son modelos antitéticos ni las escuelas constituyen contextos homogéneos. En la medida en que puede retomar algunas tensiones emergentes de las prácticas áulicas para trabajarlas por fuera de ellas, la *transversalización institucional* puede contribuir a reforzar y complementar la *transversalización curricular*. Y viceversa.

La potencia de esta distinción conceptual radica en que permite hacer emerger y volver inteligibles los desacuerdos, las tensiones y los malentendidos en torno a una noción que se presenta como transparente y como garantía de “calidad educativa”. No para señalar los desvíos respecto de la norma oficial, sino para visualizar los desafíos que se nos presentan a partir de reconocer la puesta en práctica de proyectos educativos que siempre son mucho más que aquello que se plasma en un documento y aun en una estrategia pedagógica deliberada. En este sentido, el análisis etnográfico constituye un insumo fundamental para la comprensión de esos excesos de sentido que traman la experiencia escolar.

Notas

¹ La estructura del sistema educativo argentino comprende cuatro niveles: Inicial, Primario, Secundario y Superior. La obligatoriedad se extiende durante 14 años, iniciándose a los cuatro años con el Inicial y culminando al egreso del Secundario que, en la provincia de Buenos Aires, tiene una duración de seis años.

² Se trata de la capital política-administrativa de la provincia de Buenos Aires, el estado provin-

cial más grande de la República Argentina. De acuerdo con el último censo nacional, realizado en 2010, La Plata es el cuarto distrito urbano más poblado del país, con 649 mil 613 habitantes.

³ Sin desconocer la multiplicidad de corrientes y tradiciones internas, nos referimos aquí a su jerarquía institucional.

⁴ Dentro de las estrategias desplegadas se destaca *Educación para el amor. Plan general y*

cartillas (CEA, 2007), material editado pocos meses después de la sanción de la ley 26.150 y antes de que el propio Estado definiera los lineamientos curriculares de la ESI, en el que la iglesia católica ofrece una reactualización de sus principios doctrinarios en materia de sexualidad y educación sexual. El trabajo de Esquivel (2013) es una interesante reconstrucción de estas disputas.

⁵ De acuerdo con un funcionario que trabajó en el Programa Nacional de ESI hasta 2015, con quien conversé en 2013, el nivel de indeterminación de la ley obedece a la búsqueda de los consensos necesarios para su aprobación. En efecto, aunque tanto durante la elaboración del proyecto como en el debate parlamentario se dieron fuertes discusiones solamente un diputado, Roberto Lix Klett, y una senadora, Liliana Negre de Alonso, votaron en su contra.

⁶ Se recupera esta noción del trabajo de Blanco (2014), quien la empleó para caracterizar la experiencia estudiantil universitaria en dos facultades de la Universidad de Buenos Aires. Acuñado por Roland Barthes, el concepto cons-

tituye un recurso para volver inteligible un fluir de acontecimientos. En palabras del semiólogo francés, “las figuras se recortan según pueda reconocerse, en el discurso que fluye, algo que ha sido leído, escuchado, experimentado. [...] Una figura se funda si al menos alguien puede decir: ‘¡Qué cierto es! ¡Reconozco esta escena de lenguaje!’” (Barthes, 1993:13).

⁷ En todos los casos se emplean seudónimos.

⁸ Novela del subgénero “juvenil” que narra la historia de una joven que decide abandonar su casa, donde vivía con su madre, su padrastro y el hijo de este, quien la somete a diversas formas de violencia de género que el relato va desnudando poco a poco.

⁹ En Argentina es más frecuente el uso del “vos” antes que el “tú” para dirigirse en forma directa y coloquial a otra persona.

¹⁰ Se trata de una semana establecida por el Ministerio de Educación provincial durante la cual se promueven “acciones con el fin de garantizar la efectiva enseñanza y aprendizaje de la temática”, según se establece en su portal web (<http://abc.gob.ar/semana-educacion-sexual-integral>).

Referencias

- Abu-Lughod, Lila (2012). “Escribiendo contra cultura”, *Andamios*, vol. 9, núm. 19, pp. 129-157. Disponible en: <https://andamios.uacm.edu.mx/index.php/andamios/article/view/399>
- Achilli, Elena (2005). *Investigar en Antropología social*, Rosario, Argentina: Laborde.
- Appadurai, Arjun (2001). *La modernidad desbordada*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Barthes, Roland (1993). *Fragmentos de un discurso amoroso*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Blanco, Rafael (2014). *Universidad íntima y sexualidades públicas. La gestión de la identidad en la experiencia estudiantil*, Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bombara, Paula (2015). *La chica pájaro*, Buenos Aires: Norma.
- Butler, Judith (2008). *Cuerpos que importan*, Buenos Aires: Paidós.
- CEA (2007). *Educación para el amor. Plan general y cartillas*, Buenos Aires: Conferencia Episcopal Argentina.
- Dubet, Francois (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Barcelona: Gedisa.
- Esquivel, Juan (2013). *Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática*, Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- González del Cerro, Catalina (2018). *Educación Sexual Integral, participación política y socialidad online: una etnografía sobre la transversalización de la perspectiva de género en una escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, Buenos Aires:

- Universidad de Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9999>
- Grimson, Alejandro (2011). *Los límites de la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guber, Rosana (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Guzmán Barcos, Virginia y Montaña Virreira, Sonia (2012). *Políticas públicas e institucionalidad de género en América Latina (1985-2010)*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-División de Asuntos de Género.
- Morgade, Graciela (2011) (coord.). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*, Buenos Aires: La Crujía.
- Oszlak, Oscar y O' Donnell, Guillermo (1981). *Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación*, Buenos Aires: CEDES-Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Rockwell, Elsie (1997). “De huellas, bardas y veredas”, en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, Elsie (2005). “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. Memoria, conocimiento y utopía”, *Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, pp. 18-38.
- Romero, Guillermo (2017). ‘*Chicos, ahora vamos a hablar de sexualidad*’. *Prácticas, discursos, regulaciones y tensiones en la implementación de la educación sexual en escuelas confesionales católicas de la ciudad de La Plata*, Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.
- Romero, Guillermo (2018). *Quiero verte bailar. Género y sexualidad en escuelas secundarias de la ciudad de La Plata*, Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Scott, Joan (2000). “El género: una categoría útil para el análisis histórico”, en M. Lamas, *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México-programa Universitario de Estudios de Género/Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Scott, Joan (2001). “Experiencia”, *La Ventana*, núm. 13, pp. 773-797. Disponible en: <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/551>
- Torres, Germán (2018). “Estado, sexualidad y género en la propuesta católica para la educación sexual”, *Revista Kimun*, núm. 6, pp. 134-161. Disponible en: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/kimun/article/view/13483>
- Trouillot, Michel-Rolph (2011). “Adieu, cultura: surge un nuevo deber”, en M. Trouillot (ed.), *Transformaciones globales. La antropología y el mundo moderno*, Bogotá: Universidad del Cauca/Universidad de los Andes.
- Williams, Raymond (2003). *Palabras clave*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Artículo recibido: 14 de noviembre de 2019

Dictaminado: 4 de junio de 2020

Segunda versión: 11 de junio de 2020

Comentarios: 1 de julio de 2020

Aceptado: 6 de julio de 2020