

La potencia desestabilizadora de la gramática política de la ESI: Alteraciones de la gramática escolar de la escuela secundaria en un contexto de conservadurismo social

O poder desestabilizador da gramática política do ESI: Alterações da gramática do ensino secundário num contexto de conservadorismo social

The destabilizing power of the political grammar of the ESI: Alterations of the secondary school grammar in a context of social conservatism

 Carlos Damián Acosta¹

 Claudio Ariel Urbano²

 José Alberto Yuni³

Resumen: Este artículo analiza la potencia desestabilizadora de la gramática política de la Educación Sexual Integral y su posibilidad de gestar en las escuelas espacios incluyentes en un contexto socio-cultural conservador. Se describe la puesta en acto de la ESI en una provincia del Noroeste Argentino a través de datos relevados en la consulta a estudiantes efectuadas por el Operativo Aprender en 2019 y registros cualitativos de trabajo de campo en escuelas que acogen sujetos de la diversidad sexo-genérica.

Palabras clave: Escuela secundaria, gramática escolar, Educación Sexual Integral, Diversidad sexo-genérica

Resumo: Este artigo analisa o potencial desestabilizador da gramática política da Educação Sexual Integral (ESI) e sua possibilidade de gestar em escolas espaços inclusivos em um contexto sociocultural conservador. Se descreve a posta no ato do ESI em uma província do Noroeste Argentino a través de dados relevados na consulta a estudantes efetuados pelo Operativo Aprender em 2019 e registros qualitativos de trabalho de campo em escolas que acogen a sujeitos da diversidade sexo-genérica.

Palavras-chave: Escola secundária, gramática escolar, Educação Sexual Integral, Diversidade sexo-genérica

¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Argentina; email: acosta.damian.35@gmail.com

² Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Argentina; email: caurbano6@gmail.com

³ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y Universidad Nacional de Catamarca (UNCa), Argentina; email: joseyuni@gmail.com

Abstract: This article analyzes the destabilizing power of the political grammar of Comprehensive Sexual Education (ESI) and its possibility of creating inclusive spaces in schools in a conservative socio-cultural context. The implementation of the ESI in a province of Northwestern Argentina is described through data collected in the consultation with students carried out in 2019 and qualitative records of field work in schools that welcome subjects of sexual-gender diversity.

Keywords: Secondary school, school grammar, Comprehensive Sexual Education, Sex-gender diversity

Recepción: 28/diciembre/2023

Aceptación: 18/marzo/2024

Forma de citar: Acosta, C., Urbano, C. y Yuni, J. (2024). La potencia desestabilizadora de la gramática política de la ESI: Alteraciones de la gramática escolar de la escuela secundaria en un contexto de conservadurismo social. *Voces de la educación, Número especial: Entre dolores y luchas en los cotidianos escolares*, pp 5-26.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

La potencia desestabilizadora de la gramática política de la ESI: Alteraciones de la gramática escolar de la escuela secundaria en un contexto de conservadurismo social

Introducción

El propósito de este artículo es mostrar cómo la gramática política de la Educación Sexual Integral (ESI) ha permeado la gramática escolar tradicional, tensionando su lógica habitual y gestando en las escuelas secundarias espacios novedosos de acogida de las diversidades y disidencias sexo-genéricas. La investigación se contextualiza en la provincia de Catamarca que pertenece a la región del Noroeste Argentino (en adelante NOA).

El NOA es la región argentina que registra mayores niveles de pobreza. Históricamente ha ocupado un rol subsidiario en el capitalismo periférico aportando recursos humanos vía migración interna o más recientemente, siendo un territorio de sacrificio de las prácticas extractivistas de los recursos naturales (Ponce, Machado y Perea, 2012). Entre sus rasgos culturales se reconoce una marcada religiosidad acendrada en el catolicismo, la pervivencia de prácticas culturales ancestrales especialmente en las zonas rurales, la presencia de comunidades originarias, todo ello en una dinámica de modernización social que se expresa en tensiones y disputas en diferentes esferas de la vida social (Rementería, 2015). Una de ellas remite a la regulación de la sexualidad, fuertemente condicionada por una concepción moralizante que confronta con la perspectiva de derechos (Esparza, Yuni y Urbano, 2020; Saracho Gutierrez y Perea, 2023).

Aproximarnos a las tensiones generadas por la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en territorios signados por el conservadurismo social, permite dar cuenta de la performatividad de las leyes para gestar nuevas prácticas sociales y habilitar espacios institucionales que alberguen y cobijen a sujetos de las disidencias genérico-sexuales tradicionalmente violentados y obligados a una adecuación coactiva a los parámetros heteronormativos de la escolarización tradicional. Nuestro supuesto es que a partir del imperativo de la normativa y de la puesta en acto de las políticas de ella derivada, las escuelas progresivamente se han ido reconfigurando como un laboratorio de inclusión social de las diversidades.

El artículo presenta en una primera parte una caracterización descriptiva, basada en fuentes secundarias, de la implementación curricular de la ESI en escuelas de la provincia de Catamarca desde el reconocimiento de los estudiantes del último curso. En la segunda parte, se presentan algunos resultados vinculados a las condiciones de posibilidad que habilita a las escuelas de diferentes contextos como espacios de acogida de sujetos de la diversidad sexo-genérica. En particular, se abordan las tensiones que genera la gramática política de la ESI

en su interacción con la gramática escolar tradicional. Para ello se recurre a materiales del trabajo de campo elaborados en una indagación sobre la población trans en las escuelas secundarias de la provincia de Catamarca.

Algunas claves conceptuales: gramática escolar y matriz generativa del orden escolar

En nuestro recorrido investigativo intentamos dar cuenta de cómo diferentes iniciativas de políticas socio-educativas sustentadas en el enfoque de derechos, desplegadas en Argentina desde el año 2006, interpelan la gramática tradicional de la escuela secundaria. En trabajos previos hemos caracterizado la gramática escolar como un conjunto de reglas tácitas estructurantes y regulatorias del discurso pedagógico, que a través de la repetición de rituales, prácticas y discursos reproducen la ideología del dispositivo escolar moderno, cuya pretensión es la normalización de los sujetos (Meléndez y Yuni, 2018b; Yuni, 2020).

En otras palabras, la gramática escolar opera como un sistema de reglas que regulan la producción del discurso pedagógico, a través del cual se fabrican subjetividades escolarizadas y se significan las prácticas a partir de un ordenamiento y regulación de los códigos generativos del orden escolar. La gramática escolar se expresa en formas de ser (identidades) y de hacer (prácticas), sostenidas por lógicas y creencias sedimentadas histórica e institucionalmente, transmitidas de generación en generación (Pogré, Krichesky y Benchimol, 2009).

En tanto expresión de un sistema clasificatorio y jerarquizador construido históricamente, la gramática escolar puede ser desestabilizada por las transformaciones y dinámicas de cambio social y cultural. En tal sentido, las políticas de reforma educativa tratan de afectar las reglas estructurantes de la gramática escolar y en su potencial de interpelación a ella se juega su capacidad de desestabilización y reformulación de las reglas de la escuela. Asimismo, de un modo no coactivo, las transformaciones socio-culturales introducen “anomalías” en la lógica del dispositivo escolar por medio de las subversiones que los sujetos realizan a través de sus prácticas. Las transformaciones en la cultura adolescente o en los procesos de subjetivación en las sociedades de capitalismo informacional, por citar algunas de las más importantes, reconfiguran los modos de ser joven y desafían los imaginarios y expectativas escolares sobre la condición estudiantil (Rearte, 2019).

La gramática escolar ordena la matriz generativo-estructurante del orden escolar. La matriz es generativa en tanto contiene reglas de producción de la vida escolar, articulando significados, lenguajes, discursos, símbolos y prácticas a través de modos específicos de regulación (Meléndez y Yuni, 2018 b). Es estructurante en tanto que los productos de esa matriz, así como sus efectos de sentido sobre los sujetos y el conjunto de la sociedad son la expresión de una lógica de producción subjetiva y simbólica; lógica que ordena las prácticas,

articula las representaciones y direcciona la acción. Como se ha señalado en otros trabajos, esta matriz se configura mediante la intersección de vectores de fuerzas sociales que operan como opuestos binarios, que se ofertan como fuentes posible de identificaciones y principios de jerarquización y clasificación socio-pedagógica. Estos vectores binarios se presentan en el dispositivo escolar desde una polaridad antinómica en el que un término hegemónico subalterniza a su opuesto, representando el primero la posición “deseable” y “valiosa”. Estos pares antagónicos definen posiciones que pueden ser asumidas o rechazadas por estudiantes y profesores mediante procesos de identificación a través de los cuales se reconfiguran las prácticas y se resignifican las identidades escolares y sociales. En tal sentido, el orden escolar es performativo de discursividades, prácticas e identidades pedagógicas y sociales y, a la vez, es un escenario de las performances de los sujetos que adscriben a posiciones disidentes al orden hegemónico. La matriz del orden escolar moderno se configura sobre la base de los pares binarios:

- *La hegemonía epistémica del conocimiento escolar*, remite en primera instancia a la clasificación entre alumnos capaces o incapaces, normales o anormales y encuentra su traducción escolar en la clasificación de buenos y malos alumnos. Su control se efectúa mediante sutiles formas de diferenciación, etiquetamiento y estigmatización de las diferencias o por el efecto de formas de discriminación y de humillación específicamente escolares fuertemente vinculadas a las prácticas de evaluación.

- *La hegemonía de la pureza y/o superioridad étnico-racial*, en la que lo blanco/europeo es el valor hegemónico y lo indio y lo negro quedan como posiciones subalternizadas. La regulación de esta clasificación binaria se realiza a través de formas escolares de preferencia/rechazo de las marcas corporales de la diferencia étnica y/o de gestos de valoración o de desprecio aplicados a las formas de vida y expresiones culturales de los grupos étnicos.

- *La hegemonía de la racionalidad moderna de progreso*, se expresa en la contraposición del par urbano/rural, representado el primero como el contexto de la modernidad y el cambio, mientras que el segundo es visto como reservorio del atraso, la tradición y la repetición de lo “obsoleto”. Por carácter transitivo, los llamados contextos periféricos o marginales son asimilados al par rural en tanto que se los connota con los mismos atributos de retraso, barbarie y anomia.

- *La hegemonía de la heterosexualidad normativa* que promueve la identificación excluyente de lo heterosexual y lo homosexual como modelo binario de sexualización. Aquellos sujetos que desborden la clasificación binaria son sancionados con el aislamiento y el tratamiento como sujetos abyectos.

- La *hegemonía de la dominación masculina* como valor ordenador del par binario varón-mujer. Quienes desbordan esa clasificación son controlados y sancionados a través de la evaluación negativa de sus prácticas, sus corporalidades y manifestaciones emocionales.

El control y regulación de estos vectores se realiza a través de las prácticas escolares, cuyo territorio de operación son los cuerpos, las emociones y las cogniciones de los sujetos pedagógicos. En esa operación los sujetos incorporan las reglas de la gramática a sus propios esquemas de autorepresentación y autovaloración, modelando sus prácticas de fabricación de sí en el apego a ellas o en su rechazo en tanto disidencia identitaria. Como hemos señalado anteriormente, esa dinámica puede ser interrumpida y/o desestabilizada por fuerzas institucionales e instituyentes que irrumpen como una terceridad en los pares binarios, habilitando transformaciones en las relaciones de poder y reconfigurando las reglas del discurso pedagógico.

Desde esa perspectiva conceptual nos proponemos abordar las tensiones generadas por la gramática política de la ESI y la gramática escolar de la escuela secundaria, en el marco socio-cultural más amplio de transformaciones de las subjetividades y culturas adolescentes, signadas por una profunda mutación de los modos de producción de los géneros en las sociedades contemporáneas. Desde nuestra perspectiva, la escuela secundaria se ha transformado en un escenario propicio para dar cuenta de las profundas transformaciones sociales en torno a la construcción de las identidades sexo-genéricas. Las transformaciones producidas por la potencia performativa convergente de los mandatos de las políticas educativas y los cambios ideológicos propiciados por los feminismos y las disidencias sexo-genéricas, convierten a las escuelas en una suerte de espacio social transicional para que los sujetos puedan explorar identificaciones sexo-genéricas alternativas y alterativas a las que propone el orden escolar y que, en muchos casos, el propio contexto social rechaza o pretende normalizar.

La puesta en acto de la ESI como práctica desestabilizante del orden escolar hegemónico

La sanción de la ley Nacional N° 26.150 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) en el año 2006 ha sido un punto de inflexión en la vida social de Argentina, en tanto que las políticas de reconocimiento de los derechos sexuales lograron institucionalizarse en un instrumento normativo. El proceso de sanción e instrumentación de la ESI puso en evidencia los intereses en disputa y permitió visibilizar las posiciones divergentes sobre la cuestión de la sexualidad en el microespacio escolar y en el mundo social más amplio: una visión moral de la sexualidad versus una visión basada en una concepción de ciudadanía ampliada en tanto derecho humano.

El Programa de Educación Sexual Integral considera a la educación sexual como el aprendizaje de la sexualidad que se da en la cotidianeidad de los seres humanos, en todos y

cada uno de los ámbitos de la vida social. Se entiende por lo tanto que la sexualidad atraviesa múltiples aspectos de las personas desde su nacimiento hasta su vejez, a lo largo de sus vidas y a través de sus cuerpos y sentimientos. Como señala la ley, educar en la sexualidad significa promover una reflexión para la toma de decisiones conscientes orientadas al ejercicio de un comportamiento sexual libre y placentero hacia uno/a mismo/a y hacia los demás. Desde esta concepción propone además, que mientras más temprano comience la educación más efectiva será la práctica de una sexualidad responsable.

Desde nuestra perspectiva la sexualidad se encuentra de forma ubicua en los espacios que habitamos, en tanto dimensión de la “construcción de la subjetividad que trasciende ampliamente el ejercicio de la genitalidad o una expresión de la intimidad” (Morgade, 2011, p. 11). En particular, en el ámbito escolar, podemos encontrarla en las formas de organización del diseño curricular, los nombramientos y expectativas diferenciales, las divisiones y organizaciones de los tiempos escolares, los contenidos desplegados en los libros de textos, el uso del cuerpo en clase y en los recreos que van configurando experiencias escolares que habilitan ciertas identificaciones y rechazan/obturán/violentan otras (Morgade et al, 2014).

Stephen Ball (2012) plantea que la eficacia realizativa de las políticas se evidencia en su puesta en acto, es decir en el pasaje del texto normativo a la orientación de las prácticas de los agentes sociales en contextos específicos. Entre la sanción de la norma y la acción en el espacio escolar se producen múltiples deslizamientos, reversiones, resistencias y negociaciones que surgen de los juegos y disputas de poder de instituciones y agentes que poseen intereses específicos en juego (Meléndez y Yuni, 2018c). Estas mediaciones se reflejan en la re-definición y traducción a nivel curricular, organizacional y didáctico de los mandatos normativos (Meléndez, Yuni y Urbano, 2019).

Las provincias que conforman el NOA, en su amplia diversidad étnica, cultural y social, pueden caracterizarse como sociedades conservadoras, marcadas por la impronta de la religiosidad y la persistencia de patrones patriarcales. Por ello, las políticas sexuales provinciales tienen en ocasiones un carácter religioso-moralista, producto de la fuerte articulación entre los poderes estatales, las instituciones religiosas y las élites locales. De hecho, es pública en varias provincias la connivencia entre sectores estatales, la Iglesia Católica (y otros cultos cristianos), medios de comunicación y organizaciones de la sociedad civil para resistir a la puesta en acto de la ESI. Esta resistencia tomó cuerpo en un intenso movimiento de oposición a la ESI cuyo lema fue “con mis hijos no te metas” y cuyos efectos más salientes han sido la acusación de “adoctrinamiento” en lo que denominan “ideología de género” y la defensa de una mirada binaria de los sexos que apela a su condición de “estado de naturaleza” que se guía por las diferencias de los órganos sexuales primarios y secundarios (Faur, 2018; Acosta, Esparza y Yuni, 2019).

Es evidente que la puesta en acto de esta ley no es ni ha sido fácil, encontrando numerosos obstáculos a nivel de las políticas educativas nacionales y provinciales, pero

también a nivel de las instituciones educativas responsables de practicar la ESI. Esto ha puesto en claro la complejidad que implica el abordaje de los temas vinculados a la sexualidad, sobre todo desde una perspectiva integral que no aluda exclusivamente a las cuestiones biológicas de la anatomía y la fisiología humana. Hablar de diversidades, prevenir el abuso de niños y niñas, comprender los mandatos de género, las relaciones de poder que se establecen sobre la autonomía en las decisiones, son temáticas que ponen en jaque a la comunidad educativa y a sus familias. Los avances legales en el campo de los derechos sexuales enfrentan contradicciones, y paradójicamente no se traducen en cambios en las instituciones, con el riesgo de que las leyes se transformen en una ficción (Canevari, 2019).

Aspectos metodológicos

Este artículo tiene como base un estudio descriptivo sobre la implementación de la ESI en el NOA realizado en el marco de la convocatoria del Observatorio del Derecho a la Educación de la Dirección Nacional de Evaluación e Información Educativa. Para ese estudio se utilizan datos del relevamiento 2019 de las pruebas Aprender, que incluyen un cuestionario complementario para estudiantes y directivos de escuelas que releva información sobre la ESI. Para este artículo se han tomado los datos del cuestionario a estudiantes correspondientes a la provincia de Catamarca. El estudio incluyó también entrevistas a funcionarios, directivos, docentes y técnicos de las seis provincias del NOA.

Por otra parte, para poder abordar el foco de este artículo, centrado en las posibilidades de la escuela secundaria como espacio de acogida para reducir el dolor social, recurrimos a material relevado en una investigación doctoral en curso que aborda los Debates y tensiones en torno a las identidades disidentes: La gramática escolar y las tecnologías del género en la construcción de la heteronormatividad de las escuelas secundarias en la provincia de Catamarca. Se trata de un estudio de tipo explicativo, con enfoque cualitativo, siguiendo el modelo multinivel (Belzunegui Eraso; Brunet; Ignasi; Pastor, 2012) en diferentes colegios de la provincia durante el año 2023.

El trabajo de recolección y análisis se realizó en dos niveles de manera simultánea. Para el nivel institucional realizamos un estudio de caso en escuelas de nivel secundario de la provincia de Catamarca, tomando como muestra según accesibilidad a 7 (siete) escuelas secundarias de gestión pública y privada: 4 (cuatro) de San Fernando del Valle de Catamarca y 3 (tres) del interior de la provincia. Utilizamos como técnicas de recolección de datos: entrevistas individuales a directivos, entrevistas grupales a docentes, observación etnográfica, y revisión de la documentación escolar.

Por otra parte, para el nivel de los discursos y las experiencias estudiantiles de disidencia sexo-genérica empleamos un estudio de casos múltiples a estudiantes que se encuentren insertos/as en los establecimientos de la fase anterior. Quedando conformados

dos conjuntos, uno con grupos de estudiantes por cada colegio obteniendo 7 (siete) en total y un segundo conjunto de estudiantes que se identifican como disidentes alcanzando un total de 6 (seis), siendo la totalidad varones trans, ya que no se encontraron otras identificaciones en el proceso. Para esta fase se emplearon entrevistas grupales y entrevistas en profundidad.

Posteriormente los resultados de ambas fases se analizaron mediante la triangulación de las técnicas primando la gradación para la deconstrucción de los relatos y los cruces de las variables o interacción inter-nivel para la construcción de conceptos sensibilizadores y la recontextualización de los discursos.

Cartografiando la implementación curricular de ESI en Catamarca

Como señalamos anteriormente, con la implementación de la política de Educación Sexual Integral (ESI) en Argentina, se iniciaron procesos dinámicos de cambio social y transformaciones en las formas de comprender el papel que juegan las escuelas en la subjetividad de las nuevas generaciones. La ESI se presenta como un derecho que involucra a estudiantes, docentes y familias, cuyo propósito es garantizar el derecho a recibir educación sexual integral en todos los establecimientos educativos del país, de gestión estatal y privada, en todos los niveles y modalidades, ampliando la concepción preexistente de la sexualidad a la interacción de aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos.

Con el objetivo de describir la traducción de las propuestas de la ESI a la vida en las aulas, en este apartado se presentan las respuestas de los estudiantes del último curso de escuelas secundarias catamarqueñas, relevadas en el cuestionario complementario de las pruebas Aprender aplicado en el año 2019.

En lo que respecta al modo de dictado de ESI, el 34.1 % de los estudiantes señalan que han tenido clases especiales a cargo de especialistas, situación que se incrementa en las escuelas de gestión pública y de contextos urbanos. Por su parte, el 20.7 % indica que las clases de ESI han estado a cargo del equipo escolar, con mayor incidencia en las escuelas públicas y rurales. No obstante, el 23.2 % de estudiantes señala que en el año escolar no han visto los temas de ESI, proporción que aumenta al 42.6 % de en las escuelas de gestión privada.

Tabla 1: Temas de ESI tratados en escuelas de Catamarca según tipo de gestión y ámbito

Cuidar el cuerpo	Total	Tipo de Gestión		Ámbito	
		Pública	Privada	Urbano	Rural
La prevención de ITS	62.1	65.3	52.0	61.2	64.7
El embarazo no intencional	58.3	61.0	49.6	57.9	59.4
Prevención del Grooming. Redes sociales y sexualidad	37.9	36.3	43.3	39.2	34.2
Perspectiva de género					
La violencia de género en la adolescencia	53.5	57.6	40.2	50.3	62.5
Reproducción, embarazo, parto, maternidad y paternidad desde un abordaje integral	41.3	41.3	41.5	42.4	38.2
Los patrones hegemónicos de belleza y su relación con el consumo	11.8	10.2	17.0	12.8	8.9
Respeto a la diversidad					
El cuerpo que cambia, la autonomía y su construcción progresiva	39.0	35.9	48.9	40.9	33.5
Las distintas formas de ser joven según los contextos y las experiencias de vida	26.5	25.5	29.8	26.3	27.4
Valorar la afectividad					
Mirada hacia la violencia de género en el noviazgo	45.5	47.8	38.4	43.7	50.8
La pareja, el amor y el cuidado mutuo en las relaciones afectivas	32.7	32.1	34.6	31.6	35.8
Ejercer nuestros derechos					
Construcción de identidad y de proyecto de vida	40.0	38.3	45.5	39.9	40.2
La vulneración de derechos sexuales	41.4	43.3	35.5	40.9	43.1
El derecho de las personas a vivir su sexualidad de acuerdo a sus convicciones y preferencias	31.1	33.3	24.4	30.3	33.7
Los marcos legales para el acceso a los servicios de salud sexual	23.6	26.1	15.8	23.0	25.6

Fuente: elaboración propia en base a los datos del Cuestionario Complementario (Estudiantes) Evaluación Nacional Aprender 2019. Dirección Nacional de Evaluación e Información Educativa, Argentina.

Pese al carácter integral que asume como perspectiva la Ley, puede observarse en el cuadro anterior la persistencia de un enfoque centrado en la salud sexual con énfasis en una perspectiva biomédica, seguida por el tratamiento de cuestiones de violencia de género. En menor medida se abordan temas relacionados con la construcción de identidades, los derechos sexuales y la elección de formas de vivir la sexualidad.

Las respuestas de los estudiantes permiten trazar una cartografía de las diferencias en el abordaje de la ESI según el tipo de gestión de las escuelas. En las escuelas de gestión privada se advierte un enfoque en el que aún subyace la perspectiva de la posición confesional de Educación para el Amor. Por ello, se tornan más relevantes que en las escuelas estatales el tratamiento de temáticas como la construcción de identidad, la prevención del grooming, la pareja, el amor y el cuidado mutuo, las distintas formas de ser joven y los patrones hegemónicos de belleza. Por el contrario, en estas escuelas las temáticas vinculadas a la salud sexual reproductiva tienen menos incidencia en el curriculum.

Los estudiantes de las escuelas de gestión estatal registran mayores porcentajes en el reconocimiento de temas vinculados a la prevención de ITS y el embarazo no intencional, temáticas en las que las mujeres reconocen haber recibido información sobre estos contenidos. Lo mismo ocurre con la enseñanza de temas de violencia de género en la adolescencia y la mirada hacia la violencia de género en las relaciones afectivas, temáticas en las que se advierte un mayor desarrollo en las escuelas del ámbito rural. Debe agregarse que en estas temáticas también es mayor la proporción de mujeres que las reconocieron como contenidos abordados en los espacios de ESI.

Los datos presentados coinciden con estudios que indican que la ESI es enseñada todavía desde una concepción moralista (Cravero et al., 2020) y con una transversalización dispar en la región NOA (Observatorio Federal de ESI [OFESI], 2020). En el sistema educativo argentino la educación sexual estuvo históricamente ligada a profesionales externos/as a las instituciones o depositadas en docentes de las materias de biología o ciencias naturales (Grotz et al, 2020), cuestión que sigue vigente hoy en día (OFESI, 2020) y que reafirman nuestros datos.

Por otra parte, la “enseñanza” de la ESI en Catamarca, coincide con los datos nacionales, que revelan que los dos temas más abordados son la prevención de Enfermedades de Transmisión Sexual y de Embarazos no Intencionales, siguiendo en tercer lugar las cuestiones de violencia de género (OFESI, 2020). A su vez los ejes de Garantizar la Equidad de Género y Respetar la diversidad son abordados en bajos porcentajes en los establecimientos educativos. Más allá de los contenidos explícitos de ESI se observa un abordaje que privilegia la perspectiva biomédica en los diseños curriculares, situación que se traduce en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) de Ciencias Naturales,

contribuyendo a la construcción de una imagen de la ciencia masculinizada (Ithuralde y Dumrauf, 2021b).

Las escuelas como espacios transicionales de inclusión de las diversidades

La ESI como política pública no se limitó solo a la aplicación de una normativa o de instrumentos específicos, sino que permitió abrir la óptica de reconocimiento de la otredad a la par de tensionar a las gramáticas tradicionales existentes. Esta apertura hacia el reconocimiento no constituye una condición que esté dada per se en las instituciones educativas; sobre todo porque colisiona con el principio de igualdad social en el que descansaba la educación argentina bajo los ideales de Sarmiento. El orden escolar se resquebraja o disputa su permanencia a partir de una nueva gramática política (Pérez y Natalucci, 2012) que desanda la producción sistemática de hegemonías sexo-genéricas dentro de las escuelas.

Como señalamos anteriormente, las condiciones de sujeción para la generación de un sujeto estudiante modelo propuestas por la gramática escolar tradicional, ofician como un troquel que recorta, anula, habilita o modela corporalidades para que alcancen la hegemonía o pasen al grupo abyecto (Butler, 2006) de quienes no logren el objetivo de Ser. En ese movimiento de la construcción del sujeto abyecto, Flores (2013) propone el término escotoma, tomado directamente de la oftalmología, para notar cómo las instituciones montan zonas de ceguera para suprimir (lo que considera) incongruencias en el régimen de visión heteropatriarcal. Cuerpos impensables o intolerables de mirar que transcurren por las escuelas portando como locus de su supresión a su discontinuidad identitaria no-hegemónica. Para la visibilidad se demanda la alineación de presentarse, sentirse y verse como mujer u hombre únicamente, por lo tanto, se premia con la inteligibilidad a quienes mantengan relaciones de coherencia y continuidad entre sexo, género, práctica sexual y deseo (Butler, 2006).

En este (des)encuentro con un otro adulto-modelador, las adolescencias en transición se descentran (De Lauretis, 1993) formando resistencias a las reglas de la gramática escolar (Tyak y Cuban, 1995) pudiendo perder eventualmente sus posicionamientos en el ordenamiento escolar. Pero, no sin proponer y presentar alternativas atravesadas por las desigualdades que en algún punto demandan ser tramitadas en el espacio educativo. Tramitar el dolor social de la discriminación y la abyección en la escuela, significa abordar las situaciones de sufrimiento, violencia, exclusión y discriminación que afectan a los estudiantes y a la comunidad educativa, desde una perspectiva pedagógica y ética que promueva el reconocimiento, la escucha, el diálogo y la reparación (Kaplan, 2020).

Se reconoce a las escuelas como un espacio que puede contribuir a dar sentido, a construir esperanzas y a fortalecer los vínculos sociales, frente a las problemáticas que

atraviesan a las adolescencias. Para ello, es necesario que las escuelas reconozcan la diversidad de experiencias, emociones y necesidades de sus estudiantes, y que les ofrezcan oportunidades de aprendizaje significativo, participación democrática y cuidado mutuo. Y es aquí donde la ESI, desde su primera propuesta de Lineamientos Curriculares en el 2008, propone abordar el plano de la afectividad desarrollando capacidades como la solidaridad, la empatía y la expresión de los sentimientos dentro de un marco de reconocimiento y respeto.

La innovación de la propuesta de la ESI radica en que produce un quiebre en la gramática política, entendida como las “pautas de interacción de los sujetos; y por otro, (a) las combinaciones de acciones para coordinar, articular e impulsar intervenciones públicas dirigidas a cuestionar, transformar o ratificar el orden social” (González, 2021 p. 85). Se genera un nuevo actor que aborda la sexualidad humana, sobre todo en el campo vinculado a las competencias emocionales, tarea que históricamente llevaba a cabo la Familia, la Iglesia y los Medios de Comunicación o, que se esperaba que sucediera espontáneamente como aprendizaje informal. Sin desmerecer estos agentes socializadores ni entrar en sus disputas por el control de los cuerpos, la Escuela como institución se vio atravesada por la necesidad de reconfigurar su gramática escolar, generando un espacio que contemple y acompañe la heterogeneidad de identidades que circulan por sus lindes.

Esto no es un proceso lineal ni vertical, sino que por el contrario sucede a través del entretejido de redes de poder que se establecen desde la cotidianidad (Rockwell, 2007), ya que es allí donde se performan discursos, donde suceden los procesos sociales. Relatos de directivos como: *“incluso antes de la resolución (provincial) 332 ya se venía trabajando con los alumnos y los docentes los temas de sexualidad, cuando llegaron a explicarnos lo de los registros (de asistencia) ya lo teníamos resuelto internamente”* (Directora A), *“en Educación física le hicimos elegir a la alumna que en ese momento era varón si quería estar con las mujeres o los varones, y quedó con los varones porque le gustaba más el fútbol”* (Directora B), o *“el tema de los baños había que resolver”* (Directora C); dan cuenta de una doble tracción (en principio) en la que se ve envuelta la gramática escolar.

Por un lado, y siguiendo la noción de gramática política como ordenamiento, es obligada por el reconocimiento de los sujetos portadores de la disidencia a asumir posicionamientos puntuales frente a situaciones concretas. Por otro lado, en esa interpelación que experimenta el orden escolar las instituciones dan inteligibilidad a las necesidades de ciertos sujetos/grupos que hasta entonces no eran considerados en lo cotidiano como sujetos a atender en sus demandas específicas de reconocimiento. Lo emergente se vuelve abordable porque entra en la lógica de lo existente, lo habilitado y lo nombrable, rompiendo así con la hipótesis represiva de Foucault (1984) y generando una nueva normalidad, caracterizada por la tensión generada en los vectores afectados.

Pero no basta con la circulación de las diversidades dentro de las aulas para que la gramática política redirija a la gramática escolar; hace falta un otro que traicione al

dispositivo para dejar entrar luz eliminando los puntos de ceguera y vacancia de conocimiento sobre sexualidad, afectividad, diversidad o disidencia (por nombrar algunos), allí donde el silencio epistémico se vuelve violencia epistémica ideológicamente estratégica (Da Cunha, 2015) que sostiene la hegemonía patriarcal; allí donde las fugas del dispositivo escolar se presentan como incoherencias y necesitan de la palabra y la mirada de ese/a adulto/a responsable que supone la ley. Afirman los entrevistados: *“porque la escuela tiene que meterse, hablar, guiar, sino (los/as estudiantes) no vienen más (...) y también hay que estar informados”* (Profesora 1). Para ello, directivos y profesores tuvieron que reposicionar su práctica frente a la experiencia de sus estudiantes trans, actuando no como una ortopedia que logre acomodar los cuerpos disidentes al orden heteropatriarcal escolar en base a la represión y el silenciamiento, sino reconociéndose como un agente político que desde el afecto brinde los reacondicionamientos necesarios para que cualquier forma de identificación se sienta incluida en la escuela.

Para generar lazo social se requieren anclajes subjetivos. El soporte se concibe como un conjunto heterogéneo de elementos, reales o imaginarios, que se articulan mediante una red de vínculos que permiten el sostenimiento de los individuos (Martuccelli, 2007). *“Fue posicionarme como madre al mismo tiempo como amiga, como profe, bueno, a adecuar el vocabulario, contextualizarme y ayudarme”* (Profesora 2). Relata una docente sobre el momento en que una estudiante le comenta que se identificaba como lesbiana: *“ella sentía que decepcionaba a su madre (...) y analizando su posición subjetivante agrega: “creo que saben que no los voy a juzgar, por eso me hablan”*, reconociendo una clave para la construcción de la confianza.

La búsqueda existencial por el reconocimiento y la aceptación de los demás implica dar sentidos a la vida a través de la mirada del otro (Kaplan 2022). Los vínculos generacionales, tanto intrageneracionales (entre pares) como intergeneracionales (entre adultos/as y jóvenes), son fundamentales para este proceso. Así, el sujeto se constituye en la relación interpersonal e intercultural con otros sujetos que le devuelven una imagen de sí mismo/a que habilita la inclusión efectiva en las redes afectivas y cognitivas del espacio escolar: Afirma una docente: *“En ese momento, ella iba a dejar la escuela, iba a abandonar la escuela y ahora la tenemos en un 4° y es una de las mejores alumnas que tenemos, es la más competente en múltiples capacidades”* (Profesora 2).

La gramática escolar se tensiona cuando se da el tiempo para estrujarse y suspenderse para que sucedan otros procesos; cuando deja de propender a una pérdida irreparable de la posibilidad de la transmisión de experiencias de adolescentes y adultos que marcan el abismo de la comprensión de quien es distinto (Skliar, 2009). Se empieza a prescindir del filtro de la extrañeza con que el orden escolar integró las diferencias bajo la exigencia del ajuste individual a los patrones heteropatriarcales, binarios y machistas. Los profesores implicados en la construcción de espacios de acogida se distancian de esas formas coactivas y construyen

con las adolescencias horizontalidades para *“sentarse y hablar de los temas que les interesa, del cuerpo, de cómo cuidarse, del novio que le corta, del bullying, el alcohol”* (Profesor 3).

El proceso de habilitación en el espacio escolar de una perspectiva de la sexualidad sustentada en la perspectiva de la ESI, no ha sido para los agentes escolares la apropiación instrumental de nuevos conocimientos o la apropiación de cuerpos conceptuales para incorporar a los procesos curriculares. Por el contrario, los discursos de los entrevistados muestran que la ESI significó una interpelación a su propia biografía sexo-genérica, una revisión de estereotipos, actitudes y prácticas adquiridas en su propia socialización que fueron revisados desde un reposicionamiento político-pedagógico sobre su función formadora de las adolescencias. Tal como señala Preciado (2021) cualquier proceso que enuncie la sexualidad, enuncia la propia experiencia devenida de ella. Afirmó una docente: *“hay temas que no me animo a hablar y les digo a otros profes que sepan más para que lo hagan con esos chicos”* (Profesora 2). Como garantes de derechos, los/as docentes se ven en la obligación de cumplir la ley *“porque (los/as estudiantes) no pueden no saber”* (Profesora 2).

Ahora el tiempo se genera para otro propósito, porque cuando no hay tiempo, hay norma y cuando hay norma, se juzga (Skliar, 2013). Y en ese juzgamiento quien recibe el castigo no tiene la posibilidad de explicarse, de proponer una gramática o una economía de su propia existencia descifrable para otro.

Entonces, a partir de la instalación de la ESI en la cotidianidad de las escuelas es posible notar que hay, siguiendo la línea de Rockwell (2007), algunas formas de hacer escuela que han ido modificando la política educativa, *“expresada a través de diferentes formatos (...) que tiene como fin la constitución de sujetos pedagógicos”* (Yuni, 2018 p.19). Prácticas escolares que alteraron la gramática escolar y son visibles en las dinámicas, el espacio y el tiempo educativo. Pueden notarse en principio tres prácticas a las que contemplan específicamente a la población trans, la última en cobrar visibilidad en el discurso político, 1° El acto de recibimiento, 2° la flexibilidad de los criterios pedagógicos y 3° la modificación de los espacios.

La primera práctica acontece a partir de la ampliación de nuevos actores institucionales (Terigi, 2009) y por lo tanto el reconocimiento de que la escuela es un espacio de sociabilidad donde algo del dolor social puede repararse. El encuentro sucede porque del otro lado hay alguien que espera la llegada, que prepara una experiencia que incluye y hace sentir parte. Emergen emociones positivas en las vinculaciones cotidianas que insufla de ganas de seguir estando ahí.

“En la secundaria lo que más me gustaba era poder sentirme apoyado por los profesores y los auxiliares docentes, los preceptores porque al ser yo una persona que padeció de bullying en la primaria y gran parte de la secundaria y al no tener un apoyo en mi casa, a mí me encantaba llegar a

la escuela y saber que, una profesora de equis materia iba a estar conmigo y que si a mí me pasaba algo yo le podía explicar, le podía contar cómo me sentía. Además, eso también las actividades que nos hacían yo al ser de un colegio católico, hay un área que se llama pastoral ahí se forman campamentos, actividades, que, si bien tienen que ver con la religión de la escuela, también es un momento muy grato porque compartís con chicos de otros cursos que no conocías, pero después te enteraste que tenías mucho en común o también pasabas un momento ameno con tus amigos en la secundaria y es muy bonito te llevas buenos recuerdos de eso.”
(Estudiante 1)

La segunda práctica se vincula a la flexibilización de los criterios pedagógicos, a la construcción de un sentido común situado para contemplar las posibilidades y necesidades de las diversidades, formas de nombrar y disposiciones para ocupar el espacio. “*Cuando nos presentamos este año, yo la vi era un varoncito, un changuito, y después cuando me dice el nombre, era una nena. Pero ella se autopercibe hombre y me dijo el nombre, me dijo cómo quería que la llamen*” (Profesor 3). En este registro cobra relevancia la flexibilización del orden clasificatorio sexo-genérico de la escuela, ya que basta solo con la declaración de la autopercepción para poner en marcha dispositivos de reconocimiento y suspensión del juicio. Por otro lado, se advierte la dialéctica entre la apropiación de los adolescentes de su derecho al reconocimiento y la habilitación desde la coacción normativa para una reformulación del contrato vincular en las clases.

En el trabajo de campo se encontraron múltiples desplazamientos del orden escolar en la (des)organización de los cuerpos. Si bien se observa la persistencia de prácticas que sostienen el binarismo, en aquellas escuelas en las que las sexualidades otras han sido visibilizadas e incluidas esa lógica clasificatoria registra desbordamientos. Por ejemplo, se registraron experiencias de formar filas únicas en vez de las clásicas de varones y mujeres, de contemplar días específicos de ausencia a causa de molestias por la hormonización, de preguntar a estudiantes de las disidencias si quieren participar en el mismo grupo de Educación Física o cambiarse entre otros o de elegir que uniforme escolar usar, entre otros. La lógica escolar ubica las corporalidades de las disidencias donde se sientan mejor, sin perder las oportunidades que otros y otras tienen.

En tanto que la última práctica de acogida de las diversidades tiene que ver con la modificación de los espacios escolares. Si bien en el discurso de docentes y directoras se habla de crear baños alternativos, espacios para gimnasia mixtos, quedan aún en el orden del futuro o como propuestas inalcanzables por el presupuesto. Sí aparecen en un lugar destacado las asesorías de ESI-ENIA en las escuelas que paradójicamente son reconocidas como un actor clave para la puesta en acto, mientras que constituyen un “no lugar” tanto en términos institucionales como de articulación entre el orden escolar y las políticas de salud sexual

reproductiva focalizadas en las adolescencias. Los agentes de ESI-ENIA no tienen un lugar definido para hacer su tarea y gestionar sus intervenciones, pero se vuelven parte del escenario escolar. En tal sentido, son “una conquista” de la gramática política de la ESI en el terreno escolar, y a través de sus profesionales contribuyen a la conversión de más docentes en traidores de la hegemonía patriarcal del orden escolar.

Reflexiones finales

Así como con el mito de Pígalión, las escuelas son capaces de modelar sujetos o mejor dicho producir subjetividades escolarizadas como parte de su operatoria cotidiana. Para ese trabajo de fabricación de subjetividades el dispositivo escolar dispone de una matriz generativa en la que confluyen dos vectores reguladores de las corporalidades sexuadas y la construcción de identidades sexo-genéricas. La sanción de la ley 26150 por la que se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, en el marco de una constelación de normativas que se orientan al reconocimiento y garantía de múltiples derechos para las adolescencias y juventudes, ha supuesto una notable interpelación a la gramática tradicional de la escuela secundaria.

La puesta en acto de la ESI revela discontinuidades y desplazamientos en su contextualización, en territorios marcados por el tradicionalismo religioso y el conservadurismo moral de la sexualidad. No obstante, los datos presentados acerca de la incidencia de los contenidos propuestos por la ESI en las escuelas secundarias de la provincia de Catamarca, muestran su impacto en la vida en las aulas. En una sociedad marcada por el llamado al silenciamiento de las diversidades y disidencias sexo-genérica, el pasaje del “eso no se habla” a “hablemos de sexualidad(es) y género(s)” en el contexto escolar, reviste un impacto significativo en el discurso público catamarqueño.

Debe señalarse que los datos provistos por los estudiantes muestran la persistencia de formas de resistencia a la ESI en las escuelas confesionales, en las que se observa un deslizamiento hacia temáticas de orden vincular-relacional de contenido moralizante y con menos atención a aquellas dimensiones de la ESI más vinculadas al ejercicio de la sexualidad y la salud sexual reproductiva. Por el contrario, las escuelas públicas de gestión estatal cuyo margen de respuesta a la coacción normativa es más limitada, se han constituido en espacios de apertura del discurso social sobre estas cuestiones. En el abordaje de los tópicos de las dimensiones consideradas en la ESI, las escuelas de gestión estatal muestran un espectro más amplio de temas abordados en las aulas.

Asimismo, en el contexto de ciudades pequeñas, poblados del interior y zonas rurales en las que predominan las escuelas de gestión estatal y en los que los procesos de control social sobre los cuerpos disidentes son más fuertes, el espacio escolar parece operar como un

lugar de efectivo reconocimiento de las diferencias sexo-genéricas, habilitando procesos de inclusión y reconocimiento no sólo en el orden escolar, sino en las interacciones en la comunidad. En tal sentido, las instituciones escolares que han acogido a los sujetos de la diversidad sexo-genérica, han ensayado prácticas alterativas a las que proponía la gramática escolar tradicional, experimentado una convergencia de múltiples líneas de fuerza. Cabe señalar por un lado, las tensiones impuestas por la gramática (socio-política) de la ESI al orden escolar fundado en la gramática escolar tradicional. Por otro lado, la apropiación de los propios sujetos de sus derechos y la reivindicación de los mismos en el espacio escolar, como escenario privilegiado de la puesta en acto de las políticas públicas de igualdad. Amparadas por la norma jurídica; arropadas en muchos casos por una institucionalidad inclusiva, y sostenidas en una cultura juvenil más abierta y receptiva a las diferencias sexo-genéricas, las adolescencias que demandan el reconocimiento de sus diferencias encuentran en las escuelas un espacio de libertad y de construcción de interacciones sociales basadas en el respeto.

La gramática política de inclusión que propone la ESI reordena la gramática escolar para darle existencia a sujetos que antes no circulaban por esos espacios. El acto de recibimiento, la flexibilidad en los criterios pedagógicos y la apuesta a la modificación de los espacios ponen de manifiesto la realización de experiencias institucionales que hacen emerger/constituirse a identidades abyectas que parecían carentes de órdenes de lectura o interpretación. Se trata de un afecto que nace de la experiencia pasada o del reconocimiento legible del dolor social que amplía el campo de acción-visión y por tanto aumenta el campo de inteligibilidad de las instituciones hacia esos cuerpos otros. Aquí, como en el mito, Galatea no nace (como lo haría convencionalmente cualquier otro ser), sino que se crea desde otra materialidad, desde una base indisciplinada que requiere una emocionalidad distinta, un trato desigual y códigos generativos otros.

Referencias bibliográficas

- Acosta, C., Esparza, M. y Yuni, J. (2019). *La construcción de la otredad barbárica en la construcción de las políticas ESI*. Actas del Congreso Internacional de Educación y Política en el camino hacia un Nuevo Humanismo.
- Ball, J., Maguire, M., Braum, A., Hoskins, K., y Perryman, J. (2012). *How schools do Policy. Policy enactments in secondary schools*. NY: Routledge.
- Benchimol, K., Krichesky, G., y Pogré, P. (2011). ¿Por qué no están en la escuela?: modos de exclusión instrumental e incidentes críticos que empujaron a jóvenes de la provincia de buenos aires a dejar la escuela secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 139-147.
- Butler J. (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires: Ed Paidós.
- Belzunegui E., Brunet I., Ignasi, P. y Gosálvez, I. (2012). El diseño del Análisis Cualitativo Multinivel: una aplicación práctica para el análisis de entrevistas. *EMPIRIA. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 24, 15-44, Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.
- Canevari, C. (2019). *Los laberintos de la violencia patriarcal*. Barco Edita.
- Cravero, C., Rabbia, H., Giacobino, A. y Sartor, I. (2020) Educación sexual integral en las aulas de Argentina: un análisis de la satisfacción percibida y opiniones de ingresantes universitarios/as. *Diálogos sobre Educación*; 11 (21), 1-25, Universidad de Guadalajara.
- Da Cunha, M. (2015). El currículum como Speculum. En Bach, A. (Ed.) *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: UNSAM EDITA.
- De Lauretis, T. (1993). Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica. En María C. Cangiomo y Lindsay Dubois (comps.) *De mujer a género, teoría, interpretación y prácticas feministas en las ciencias sociales*, (73- 163). Buenos Aires: Centro editor de América Latina.
- Esparza Escalante, M. A., Yuni, J. A. y Urbano, C. A. (2020). Reflexiones teórico-metodológicas sobre algunos dilemas en el estudio de prácticas sexuales clandestinas. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 10(2), e082. <https://doi.org/10.24215/18537863e082>
- Faur, E. (2020). La Catedral, el Palacio, las aulas y la calle. Disputas en torno a la Educación Sexual Integral. *Mora*, (25), 227-234. <https://doi.org/10.34096/mora.n25.8534>
- Flores V. (2013). *Interrupciones. Ensayos de poética activista*. Neuquén: La Mondonga Dark.
- González, F. (2021). Hacer escuela: gramáticas escolares y políticas en la experiencia del Plan FinEs2 en la ciudad de La Plata. *Espacios en blanco*. 1 (31), 83-96. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13968/pr.13968.pdf
- Grotz, E., Plaza, M. V., Cerro, C. G. del, Galli, L. M. G., y Marino, L. D. (2020). La Educación Sexual Integral y la Perspectiva de Género en la Formación de Profesorxs de Biología: un análisis desde las voces de lxs estudiantes. *Ciência & Educação (bauru)*, 26, e20035. <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035>
- Ithuralde, R., y Dumrauf, A. (2020). Escuela y diversidad cultural en la educación primaria de personas jóvenes y adultas en Santiago del Estero, Argentina. *Perfiles Educativos*, 43(171). <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.171.59593>
- Kaplan, C. V. (2022). *La afectividad en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educación.

- Kaplan, C. V. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Clacso.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada.
- Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2018a). Aportes para un modelo de análisis de las Políticas de Reforma Educativa. *Revista Latinoamericana De Políticas Y Administración De La Educación*, (9), 32-46.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/162>
- Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2018b). La interpelación de las políticas de inclusión a la gramática escolar de la escuela secundaria argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(25). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3110>
- Melendez, C. E. y Yuni, J. A. (2018c) Desafíos de las políticas inclusivas a la matriz del orden escolar. En José Yuni (Dir.) *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Córdoba: Ed. Encuentro Grupo Editor.
- Melendez, C. E., Yuni, J. A. y Urbano C., (2019). Changos, Changas (y a veces choreo). Experiencias de precariedad laboral de beneficiarios de la AUH en la provincia de Catamarca. *Trabajo y Sociedad*. 32, 591-607.
<https://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/32%20MELENDEZ%20URBANO%20Y%20UNI%20Jovenes%20en%20Catamarca.pdf>
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La cruzía ediciones.
- Morgade, G., Báez, J., Díaz Villa., G y Fainsod, P. (2014). La “educación sexual integral” y la racionalidad heteronormativa patriarcal. En S. Grinberg, E. Langer e I. Pincheira. *Cuadernos de pensamiento biopolítico latinoamericano # 2*. (pp 78-88). Buenos Aires: UNIPE Editorial Universitaria.
- OFESI (2020). *Legislación jurisdiccional y acciones de los equipos técnicos de Educación Sexual Integral*. Ministerio de Educación-UNICEF.
- Pérez, G. y Natalucci, A. (2012). El kirchnerismo como problema sociológico. En G. Pérez y A. Natalucci (Editores). *Vamos las bandas. Organizaciones y militancia kirchnerista*. Nueva Trilce.
- Ponce, E.; Machado, H y Perea, J. (2012). *Paisajes en disputa. Una cartografía de la conflictividad social en la Provincia de Catamarca (2001-2004)*. Córdoba: Facultad de Humanidades-UNCA.
- Preciado, P. (2021). *Manifiesto contra-sexual (ed. 4ta)*. Anagrama.
- Rearte, C. (2019). *Adolescentes, sexualidades, prácticas y derechos: voces silenciadas*. Catamarca, Editorial Científica Universitaria. Universidad Nacional de Catamarca.
- Rementeria, M. (2015). *Comprensiones relacionales de la virgen del valle. Una cartografía del territorio epistémico*. Tesis doctoral. Doctorado en Humanidades, Mención Estudios Sociales. Facultad de Humanidades, UNCA. Catamarca, Argentina.
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: la educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. Colegio de Michoacán.
- Gutiérrez Saracho, A., y Perea, J. (2023). Homoerotismo y deseo sexual durante las fiestas marianas en Catamarca. *Revista de Estudios de Antropología Sexual*, 1(13), 20–40.
- Skliar, C. (2013). La cuestión de las diferencias en educación: interpretaciones pedagógicas, filosóficas y literarias. *Italian journal of Special Education for Inclusion* 1 (2), 39-50.
- Skliar, C. (2009). Del miedo al contagio generacional. *Revista Todavía, Fundación OSDE*. 21, 2-7.

- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 23-39.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.
- Urbano, C. y Yuni, J. A. (2016). *Psicología y Cultura de los Adolescentes*. Córdoba: Ed. Encuentro.
- Yuni J. A. (2018). *Inclusión/es en la Escuela Secundaria. Itinerarios de lo posible*. Encuentro Grupo Editor.
- Yuni, J. A. (2020). Desafíos para la puesta en acto de políticas de Reforma del Nivel Secundario: lo múltiple como situación y experiencia escolar. En S. Robín (Coord.), E. Acevedo y S. Lucena (Comp.). *Educación y Política*. Tucumán, EDUNT.

Acerca de los autores

Carlos Damián Acosta

Licenciado en Educación para la Salud. Becario Doctoral CONICET en el IRES (CONICET-UNCa). Profesor de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Católica de Santiago del Estero.

Claudio Ariel Urbano

Doctor en Ciencias Humanas, Mención Educación. Investigador Adjunto del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina). Investigador IRES (CONICET-UNCa). Profesor Titular del Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Villa María, Argentina.

José Alberto Yuni

Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación. Investigador Principal del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina). Investigador IRES (CONICET-UNCa). Profesor Titular del Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Catamarca, Argentina.