

**Eje temático:** Los desafíos de la institución escolar ante los jóvenes del siglo XXI

**Título:** Análisis de aspectos organizacionales del Programa de Educación Sexual Integral. Obstáculos para la ampliación de la ciudadanía sexual en el ámbito educativo

**Autor:** Tomás Iosa

**Institución:** (UBA/CONICET - CIFFyH, UNC)

## **Introducción**

Si bien fácilmente reconocemos que la ley 26.150<sup>1</sup> lanza un nuevo desafío al sistema educativo argentino, no es tan fácil acordar sobre el carácter del mismo. Tanto los investigadores de la educación, la sexualidad y la adolescencia, como los funcionarios de ministerios educativos de las provincias o la jerarquía de instituciones sociales como la Iglesia a través de sus documentos oficiales, y también diversas ONG, producen diversas exégesis de la mencionada ley. Cada interpretación revela en parte el sentido de la ley y en parte el sentido que un grupo social le da al texto de la ley. No realizaremos aquí un repaso exhaustivo de estas interpretaciones, sino que sólo señalaremos las definiciones de las funciones educativas que aparecen implícitas en la consideración del PESI en el ámbito científico-académico y en el cuerpo de la ley. Una vez hecho esto podremos llamar la atención sobre una función distributiva peculiar que cumplen en diversos grados los modernos sistemas educativos y cuya consideración permite un mayor alcance en el análisis de los modos en que los objetivos del Programa pueden ser alcanzados. La distinción analítica entre recursos simbólicos y materiales estará en el centro de esta propuesta, junto con las correlativas dimensiones de gestión de dichos recursos: la dimensión instruccional y la dimensión administrativa. Este artículo recupera la distinción antes mencionada como un marco categorial útil para analizar: a) el desafío político impulsado por la ley 26.150 considerando las distintas dimensiones organizativas del sistema educativo; y b) los modos en que estas dimensiones se articulan y el juego de factores que habilita determinados modos de

---

<sup>1</sup> Esta Ley fue sancionada por el Congreso de la Nación en octubre del 2006 rige para todas “los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada de las jurisdicciones nacional, provincial, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y municipal”. El artículo 4° señala que “Las acciones que promueva el Programa Nacional de Educación Sexual Integral están destinadas a los educandos del sistema educativo nacional, que asisten a establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria”. Por otra parte, los lineamientos curriculares del PESI fueron sancionados el 29 de mayo del 2008 por La XIV Asamblea del Consejo Federal de Educación resolución n°8.

En cuanto a la formación docente en ESI (Educación Sexual Integral), si bien los lineamientos curriculares de la Resolución n°8 señalan algunas estrategias que se deben tener en cuenta en la formación de docentes, cabe señalar que por el momento, al menos en el caso de Córdoba, no existe una unificación de criterios para la misma.

articulación c) los obstáculos que estas configuraciones organizativas conllevan para alcanzar los objetivos propuestos.

### **Un objetivo en la mira y un enfoque que privilegia los aspectos culturales**

Con fines expositivos, podemos partir de un acuerdo disciplinar vago y sujeto a revisiones. Supongamos que el gran desafío del Programa de Educación Sexual Integral es profundizar el proceso de democratización de la educación argentina y de ampliación de la ciudadanía. El PESI intenta modificar un régimen de verdad marcado por la hegemonía patriarcal y hetero-normativa que excluye y oprime, universalizando las particularidades dominantes y ocultando esta dominación según la lógica de la violencia simbólica expuesta por Bourdieu y Passeron (BOURDIEU y PASSERON, 1998). Tal vez, como señala Agustina Cepeda (CEPEDA, 2007) esto implica paradójicamente una ampliación del control y la normalización, independientemente de cuán nefasto creamos sean estas consecuencias no deseadas. En cualquier caso, con la ley y el Programa surge un nuevo derecho, esta vez empoderando a niños y adolescentes<sup>2</sup> e instituye un nuevo deber para los agentes que trabajan en el sistema público de enseñanza. Por otra parte, exige, o lo intenta de modo precario, que los modos diversos en que la sexualidad se vive socialmente se vean representados en el discurso educativo. Es por esto que tantos autores hablan de sexualidades en plural. Parte del desafío consiste en que la cultura sexual marginal entre a formar parte de la cultura escolar. Esto implica una mutación profunda del sistema de violencia simbólica que deslegitima ciertas prácticas, identidades, formas del deseo, y corporalidades invisibilizados y silenciados por el discurso educativo. En el lenguaje de *La reproducción* (op.cit, 1998) se podría decir que se espera romper, entre otras cosas, con una violencia simbólica sexista y heteronormativa, y en el de Bernstein, que se intenta desarticular un código profundamente patriarcal.

Si consideramos, por otra parte, la situación de las disciplinas humanas que estudian la relación entre educación y sexualidad/es, se puede constatar que el análisis de las representaciones culturales (no universales, pero universalizantes) reproducidas

---

<sup>2</sup> Cabe recordar la polémica que esto generó con la Iglesia Católica, que en sucesivos documentos puso de relieve su convicción de reservar el derecho a la educación sexual al ámbito familiar. Lo cual se traduce en un derecho de los padres a elegir la educación sexual para sus hijos y no en un derecho del niño, en calidad de ciudadano, a recibir una educación sexual independientemente de cuales sean las convicciones de sus padres. Se pueden consultar, las declaraciones de la Comisión Episcopal Argentina: CEA, (2006, 2007, 2007<sup>a</sup>) “*Ante la nueva ley de educación nacional*” (2006), “*La Iglesia y la nueva ley de educación nacional*” (2007), y “*Educación para el Amor*” (2007)

explícitamente e implícitamente a través del complejo dispositivo educativo (*curriculum*, textos, discursos, actos, espacios, sanciones, etc.) constituyen el núcleo duro a partir del cual trabajan muchos de los que abordan la cuestión de cómo inciden los sistemas educativos sobre la construcción de la sexualidad, tanto en el extranjero (EPSTEIN y JOHONSON, 2000, LOPES LOURO, 1999, WAGENER, 2000) como en el ámbito local (HERNANDEZ, y REYBET, 2008, TOMASINI, 2008, BEER, 2008, MORGADE, 2008, FAINSOD, 2008, ALONSO, HERCZEG y ZURBRIGGEN, 2008, AISENSTEIN, 2007, CANCIANO, 2007, IOSA, 2007). Ciertamente, la confluencia de perspectivas diversas (construccionista, estructuralismo crítico, feminista, perspectiva de género, estudios de masculinidades, post-estructuralista, abordaje desde los derechos humanos y aportes de la teoría *queer*), constituye de algún modo el paradigma actual en estudios de sexualidades y marcan una línea interpretativa fundamental que no se puede soslayar. Cabe señalar que entre estos estudios la influencia foucaultiana (fundamentalmente por sus representaciones del poder) y las críticas desde el feminismo al funcionalismo, tuvieron por consecuencia una disminución de la atención respecto del marco organizacional en el que los procesos de subjetivación y socialización tienen lugar. Podríamos resumir (con toda la violencia que esto implica) el problema que plantean estos estudios en los siguientes términos: ¿Qué se entiende, qué significados se le atribuyen, cómo se construye la “sexualidad” en el sistema educativo? Si consideramos la función educativa que implícitamente privilegian los anteriormente mencionados abordajes de la sexualidad en el sistema educativo, vemos que consideran prioritariamente la función socializadora de la educación como transmisión de contenidos culturales<sup>3</sup>, normas, creencias, roles estereotipados de género, subjetividades, etc. Tal vez, al centrar la atención en los significados que cobra la sexualidad, se desdibuja el interés por las configuraciones organizacionales que condicionan el logro de los objetivos educativos del PESI.

---

<sup>3</sup> Puede incluso establecerse un paralelismo interesante entre el marcado simbolismo del PESI y el enfoque cultural y no organizacional de las investigaciones sobre educación sexual en la Argentina. Ciertamente exagero una tendencia, Graciela Morgade (MORGADE, 1998-b) entre otros, se liga la perspectiva de género con elementos del enfoque organizacional.

## **La función olvidada del sistema**

Ahora bien, cuando estudiamos la ley 26.150, el Programa y todo lo que él implica considerándolo, por un sesgo de enfoque, como un fenómeno eminentemente educativo, es decir, enmarcado en una dinámica particular, ganamos mucho interrogando acerca del significado que cobra la noción misma de “educación” en estos discursos. Consideramos que el modo en que se define a la educación en el cuerpo de la ley y en los sucesivos documentos del Programa tiene una importante consecuencia sobre el modo en que se desarrolle el Programa. Quisiéramos aquí desplazar el foco de atención y tensión respecto de una ya extensa polémica pública. Mucho se discutió sobre qué es “sexualidad integral”, cuánto abarca y cómo se aborda integralmente a la sexualidad. Para unos es una noción más restringida que para otros. Centremos ahora un poco la atención en el término más banal de la fórmula o sigla PESI. Cambiemos el interrogante y preguntémonos, ¿cómo aparece definida la “educación” en el cuerpo de la ley 26.150?

El Artículo 3º de la ley permite orientar una respuesta. Allí aparecen nociones que reflejan el sentido que se le otorga a este concepto. Expresamente hemos eliminado las referencias al tema, relativas al contenido y modo de abordaje de la educación sexual para centrarnos en las definiciones de objetivos educativos que se persiguen. En sus 5 incisos puede leerse que la educación es o está encargada de:

- a) formación armónica, equilibrada y permanente de las personas
- b) transmisión de conocimientos pertinentes, precisos, confiables y actualizados
- c) Promover actitudes responsables
- d) Prevenir los problemas
- e) Procurar igualdad de trato y oportunidades

Podemos ver que la educación que imparte el sistema educativo nacional, aparece ligada a instituir las subjetividades propias de una república más inclusiva, (inciso e), está destinada a la formación de habitus que permitan la mejor socialización de las personas, (incisos a y c) y se encarga de la transmisión de representaciones dotadas de la mayor legitimidad actualmente reconocida por el sistema, (inciso b). Posterguemos por un momento las implicancias del inciso d) que alude a la prevención de problemas.

Puesto que los técnicos que tuvieron a su cargo la elaboración del texto de la ley y del Programa son personas formadas en ciencias de la educación, resulta posible reconocer nociones que muchos pedagogos, sociólogos y politólogos de la educación

utilizan para caracterizar al sistema educativo, sus funciones institucionales y la relación pedagógica, entre otras cosas. Podemos decir que los incisos antes mencionados constituyen una paráfrasis de conceptos con los que se asocian grandes sociólogos de la educación y célebres pedagogos. Pero tal vez sea más interesante preguntarse por aquello que en estas definiciones no aparece. Siempre teniendo en cuenta, por cierto, que no se trata de sospechar un ocultamiento conspirativo, sino que, como sucede con todo trabajo humano, éste también tiene sus límites. Estos límites, sin duda, constituyen parte de aquello que lo caracteriza.

Podemos entonces reformular del siguiente modo la pregunta: ¿qué pueden hacer los sistemas educativos modernos que no aparece reflejado en aquella definición de objetivos? Los sistemas educativos estatales modernos en su fase actual, además de sus funciones de distribución y legitimación de recursos simbólicos, socialización y constitución de subjetividades, cumplen también la *función social de gestionar la distribución de recursos no simbólicos*, es decir *recursos materiales*. ¿Por qué constituye esto parte de su competencia? Sucede que en las sociedades contemporáneas, pese a todos los “progresos”, existen cada vez más desigualdades muy marcadas. Por lo tanto, el acceso a determinados recursos materiales, pese a constituir un derecho humano, no está garantizado, para grandes sectores de la población, por la mera lógica del mercado. Para traer un ejemplo paradigmático en el caso de Córdoba podemos señalar al PAICOR, que data del '84 y reparte recursos materiales (raciones alimentarias) entre la población estudiantil de una parte de los establecimientos escolares de la provincia. Para combatir la desnutrición, un grave problema de salud pública, no basta, aunque también sea uno de los objetivos fundamentales de la educación, con modificar las representaciones sociales de lo que constituye una dieta balanceada.

Ciertamente, la distinción entre recursos simbólicos y recursos materiales es de orden analítica y no debe concebirse ni como una oposición simple, ni como dada en el plano ontológico. Por un lado, los recursos simbólicos se cristalizan (materialmente) en bienes simbólicos (diplomas, libros, roles, etc) y los recursos materiales dan acceso a posiciones simbólicas. Por otro lado, las representaciones, los discursos, etc. tienen una fuerza performativa ya largamente analizada por la tradición pragmatista (Austin, Foucault, Butler, etc.). Puesto que no sólo representan lo real, sino que en el acto mismo lo constituyen, los discursos y representaciones educativas sobre la sexualidad y sus transformaciones históricas conforman una dimensión fundamental del análisis

socioeducativo. No obstante, subsiste, por ejemplo, la necesidad de distinguir analíticamente pero también en la experiencia social cotidiana, entre el conocimiento de un método anticonceptivo determinado (recurso simbólico) y el acceso fáctico (y en todas las dimensiones en las que el acceso fáctico hace la diferencia, por ejemplo, la regularidad) a ese método en tanto recurso material. Pueden buscarse muchos otros ejemplos. Tal vez debamos sospechar que el inciso d) del artículo 3° de la ley 26.150, en el cual se señalaba como objetivo del programa “prevenir problemas” (sin olvidar que lo que se considere socialmente un “problema” está sujeto a las lógicas de poder sobre los cuerpos) habría las puertas a la consideración de la necesidad de gestionar formalmente el reparto de recursos materiales en un país en el que el derecho a la salud está puesto en jaque por las diferencias económicas que atraviesa la sociedad y por la privatización de los servicios de salud.

### **Aspectos organizativos del PESI y obstáculos para su desarrollo**

Una definición ampliada de las funciones del sistema de educativo, que reconozca su papel en la distribución de bienes materiales, permite interrogar mejor las estrategias desarrolladas por el PESI para alcanzar sus metas.

Podemos entonces señalar que el programa en cuestión intenta producir un cambio movilizandolos recursos simbólicos y por lo tanto centra su atención en el nivel instruccional del sistema. Sin duda, este Programa introduce cambios en distintos aspectos: en el tipo de representaciones válidamente transmisibles, en los hábitos que se espera formar a través del trabajo pedagógico y en las subjetividades que aparecen como sujetos de derechos. En este sentido, el PESI exige un gran gasto de energía fundamentalmente por parte del personal encargado de realizar el trabajo educativo: técnicos curriculares, formadores de docentes, directivos, docentes, celadores, etc. Para alcanzar estos objetivos el PESI promueve un cambio fundamental en los contenidos de los *bienes simbólicos* que se distribuyen, (por ejemplo, deconstrucción de estereotipos de género y étnicos a través de la modificación curricular), los modos de distribución de estos bienes (por ejemplo, la transversalidad curricular de la educación sexual o el intento por articular el trabajo áulico partiendo desde las inquietudes de los alumnos) y en las subjetividades de quienes trabajan cotidianamente en el espacio áulico (por ejemplo, la formación docente con perspectiva de género). En relación al desafío de la formación de recursos docentes con perspectiva de género, Morgade (MORGADE,

1998a) ya puso de manifiesto tres ejes problemáticos fundamentales de reflexión: la experiencia de trabajo áulico o la práctica cotidiana, la identidad profesional marcada por el régimen de género y la relación con el conocimiento potencialmente alienante o liberadoras.

Ahora bien, la dimensión instruccional del sistema educativo, no es un dominio homogéneo ya que sus actores están ubicados en estratos que los diferencian en sus funciones, en su poder y en sus capacidades de negociación con el entorno social. Estudiando las relaciones con el entorno institucional, la escuela neo-institucional (BIDEWELL, 2001) forjó el concepto de “sistemas desacoplados” para diferenciar el análisis de la “trabajo técnico instruccional docente”, respecto de la “racionalización burocrática de esta tarea” que se produce en esferas jerárquicamente superiores de administración instruccional, como la dirección escolar, los consejos (nacional y provinciales) de educación, o las comisiones en las que trabajan técnicos curriculares. Al funcionar desacopladamente, los docentes ganan una mayor autonomía en su trabajo, pero las esferas que administran la instrucción desde los puestos jerárquicos se reservan la capacidad de negociar con actores externos. De modo que se produce un reparto diferencial de los esfuerzos entre las dos esferas de la dimensión instruccional. Los docentes no negociaron (con diversos actores del Estado, la Iglesia, las ONG, etc) los cambios en los contenidos culturales del *currículum* que introduce el PESI, pero son ellos los encargados de llevarlo a la práctica en el trabajo áulico. Esto implica un trabajo de adaptación muy grande para un grupo que se siente laboralmente explotado, como es el de los docentes en Argentina. Además, el costo de la formación de maestros y profesores corre, en algunos casos, por cuenta de los propios docentes. Cuando no pagan por estos cursos, tampoco se les retribuyen horas extras por los cursos realizados, o eventualmente viáticos. Si bien muchos trabajos sociológicos reconocen que la capacidad de adaptación y aprendizaje organizacional en el aparato educativo está situado a nivel del plantel docente, debemos señalar que esta capacidad se refiere a la adaptación respecto de las incertidumbres cotidianas, y no a la adaptación inmediata a cambios estructurales determinados desde la jerarquía del sistema educativo, como son los que introduce una reforma curricular que se pretende transversal y que intenta romper con nada menos que la matriz cultural sexo-género cuya naturalización es, en parte, producto del proceso de transmisión que llevan a cabo los sistemas educativos nacionales. Esto nos permite concluir que la dinámica desacoplada en la que funcionan

ambas esferas de la dimensión instruccional constituye, de por sí, un obstáculo, que si no es tenido en cuenta, puede poner en riesgo las metas del Programa.

Por otra parte, y pese a que para muchos actores escolares es una necesidad evidente, el Programa no moviliza recursos materiales que contribuyan a la democratización y al empoderamiento ciudadano de los adolescentes y niños. Y por lo tanto, no introduce reformas en el nivel burocrático-administrativo, que debería ser el encargado de gestionar el reparto de tales recursos. Está claro que la construcción de un aparato puramente administrativo que garantice la distribución de los recursos materiales (preservativos, píldoras anticonceptivas, etc) en el ámbito escolar, o que se encargue al menos de la gestión formal y el seguimiento necesario para poner a los alumnos en contacto con el PSSyPR (Programa de Salud Sexual y Procreación Responsable) constituye un gasto mucho mayor que el implicado en una modificación curricular y en la formación docente. El reparto de recursos simbólicos y materiales queda pues *formalmente desarticulado* en la propuesta del PESI, lo cual pone en riesgo la posibilidad de alcanzar sus metas. A su vez, estas metas no están definidas en términos objetivamente observables, y tampoco se proponen índices que permitan medir la eficacia y la eficiencia del Programa. Ahora bien, la ausencia de instrumentos formales que regulen esta articulación en la distribución de ambos tipos de recursos (simbólicos y materiales) que garantizan la igualdad de derechos, tiene como contrapartida una regulación informal cuyo funcionamiento y alcances debería ser estudiado.

### **Conclusiones**

En este artículo hemos analizado algunos aspectos de la lógica organizacional que rige la reforma que introduce en el sistema educativo argentino la ley 26.151 y el Programa por ella instituido. La característica principal sobre la cual llamamos la atención es la ausencia de articulación formal en el reparto de los recursos simbólicos y materiales que dicho Programa supone. El diseño del Programa intenta alcanzar sus objetivos movilizando sólo recursos simbólicos. Los recursos materiales únicamente pueden ser puestos a disposición de los alumnos a través de relaciones informalmente reguladas por los docentes. Puede decirse que la reforma guarda un carácter unidimensional. A diferencia de gran parte de los sistemas educativos occidentales, donde se han puesto en marcha programas de educación sexual, que han visto crecer

una burocracia administrativa de técnicos encargados de gestionar la distribución de los recursos materiales necesarios, el sistema argentino sigue cargando el peso de sus proyectos sobre los docentes, los encargados de la inspección, y el aparato burocrático constituido por los de técnicos curriculares y los que realizan el planeamiento educativo.

El segundo aspecto sobre el que llamamos la atención se refiere a una articulación conflictiva al interior mismo de la dimensión instruccional del Programa. Para ello hemos retomado el concepto de sistemas desacoplados. Los encargados del trabajo cotidiano con los alumnos y de la transmisión de contenidos y hábitos, es decir los maestros y los profesores, han escasamente participado de la negociación directa de los contenidos curriculares con diversos actores sociales, ni en la actualización de contenidos relacionados con el Programa, como sí lo han hecho los técnicos curriculares del Ministerio de Educación de la Nación. En parte esto se debe a una distribución del trabajo propia de una organización compleja, pero da cuenta también de la escasa participación del cuerpo docente en las reformas del sistema educativo. Esto lleva a que el esfuerzo de asimilación de los nuevos contenidos culturales corra por cuenta de los docentes puesto que no negocian con los poseedores del saber erudito que definen el currículum.

En resumidas cuentas, la inquietud que ha guiado este trabajo puede sintetizarse en la siguiente pregunta: ¿Acaso para garantizar la igualdad de oportunidades en materia de derechos sexuales, salud sexual y reproductiva para todos los adolescentes escolarizados, independientemente del sexo, género, religión, etnia, clase, y región, es suficiente con modificar solamente la dimensión instruccional de la distribución de recursos simbólicos que lleva a cabo el sistema educativo, sin tocar los aspectos organizativos que necesariamente están involucrados en dicha distribución?

## **Bibliografía**

- AISENTEIN, A \_ “Los cuerpos en la escuela: parecer para ser”, en FRIGERIO, Graciela y DIKER Gabriela (comps.) *Educación: (sobre)impresiones estéticas*, del Estante, Buenos Aires, 2007, pgs. 153-162
- ALONSO, G; HERCZEG, G y ZURBRIGGEN, R \_ “Talleres de educación sexual. Efectos del discurso heteronormativo”, en MORGADE Graciela y ALONSO, Graciela

(comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 2008, pgs. 251-272

BEER, D( “Visiones y discursos en la Educación Física de la escuela primaria”, en MORGADE Graciela y ALONSO, Graciela (comps) *Cuerpos y sexualidades en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 2008, pgs. 149-174

BIDWELL, C E.\_ “Analyzing schools as Organizations: Long-term Permanence and Short-term change” en *Sociology of Education*, vol. 74. American Sociological Association, 2001, pgs. 100-114 ([pphttp://www.jstor.org/stable/2673256](http://www.jstor.org/stable/2673256)) fecha de consulta: 08/04/2008

BOURDIEU , P y PASSERON, J-C.\_ *La reproducción. Elementos para una teoría dl sistema de enseñanza*, Fontamara, México, 1998

CANCIANO, E.\_ “Estética y cuerpo sexuado en la educación (a propósito de la educación sexual)” en MORGADE Graciela y ALONSO, Graciela (comps.) *Educación: (sobre)impresiones estéticas*, Del Estante, Buenos Aires, 2007, pgs. 163-174

CEPEDA, A: Ponencia “*De eso si habla. Los debates de la Ley de Educación sexual en Argentina*”. II Coloquio Interdisciplinario Internacional: Educación, sexualidades y relaciones de género. Investigaciones y experiencias 1, 2 y 3 de Agosto de 2007

Facultad de Filosofía y Letras – UBA

Conferencia Episcopal Argentina. (2006) *Ante la nueva ley de educación nacional* (documento en red)

(2007) *La Iglesia y la nueva ley de educación nacional* (documento en red)

(2007a) “Educación para el Amor”, Buenos Aires, CEA

EPSTEIN, D y JOHONSON, R.\_ *Sexualidades e institución escolar*, Morata, Madrid, 2000

FAINSOD, P.\_ “Embarazos y maternidades adolescentes. Desafíos de las escuelas”, en MORGADE Graciela y ALONSO, Graciela (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 2008, pgs. 231-250

HERNANDEZ, A y REYBET, C.: “Ruidos y murmullos: la configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares” en MORGADE Graciela y ALONSO, Graciela (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 2008, pgs. 43-64

IOSA, T: Ponencia “*La lengua de los obispos penetra el cuerpo de los alumnos*”. V Jornadas de Encuentro Interdisciplinario, las ciencias sociales y humanas, Córdoba: 10 y 11 de Mayo 2007, UNC-CIFFyH

LOPES LOURO, G.\_ “Pedagogias da Sexualidade” en Guacira Lopes Louro (org.), *O corpo educado*, Autêntica, Belo Horizonte, 1999, pgs. 07-34

MORGADE, G.\_ “La formación docente en la perspectiva de género: un proceso especular” en *La formación docente*, Troquel, Buenos Aires, 1998a, pgs. 121-127

\_ “Género, autoridad y poder en la cotidianeidad escolar: tradiciones, políticas y perspectivas” en Revista IICE, Miño y Dávila, Buenos Aires, 1998b,

\_ “Sexualidades y educación en el turno vespertino de las escuelas técnicas” en MORGADE Graciela y ALONSO, Graciela (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 2008, pgs. 211-228

TOMASINI, M.\_ “Categorización sexual y socialización escolar en el nivel inicial”, en MORGADE Graciela y ALONSO, Graciela (comps.) *Cuerpos y sexualidades en la escuela*, Paidós, Buenos Aires, 2008, pgs. 93-112

WAGENER, J R.\_ “La construcción del cuerpo a través de las prácticas discursivas de la educación sexual”, en POPKEWITZ, T y BRENNAN M (comps.) *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Pomares-Corredor, Barcelona, 2000, pgs. 169-195