



ISBN 978-950-33-1155-4

## **El género y las sexualidades en la educación sexual de docentes tucumanxs. Aproximaciones desde el currículum**

Lucas Stamble Dasilva

Proyecto de Investigación CIUNT: “Estudiantes de educación superior: perfil socioeconómico y cultural, trayectorias académicas y currículum vivido”. FFyLUNT

EJE 3: Cultura y política. Producciones y prácticas culturales y artísticas transformadoras.

Palabras clave: currículum - formación docente - sexualidades

### **Introducción y contexto**

La sexualidad, así como el currículum, constituyen campos de frondosa disputa social en los que convergen/combaten distintos discursos. Estos discursos son propios -acudiendo a la ya clásica conceptualización de de Alba (1998)- de diferentes sectores y grupos sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios. Estas configuraciones discursivas en pugna, así, se enfrentan tanto para construir e instalar determinadas representaciones como para definir los modos de intervención y de regulación que llevan consigo ciertas políticas públicas (Lavigne, 2011).

Durante los últimos años, en nuestro país, es posible identificar tanto en el terreno de la educación -uno de cuyos dispositivos centrales es el currículum- como en el de las sexualidades -o, dicho en otras palabras, del *gobierno de los cuerpos* (Foucault, 2002)- un sinnúmero de expresiones de cambio que en sí articulan discusiones teóricas con acciones políticas. A modo de paneo general, cabe mencionar, en el plano educativo, las leyes 26.075 de Financiamiento Educativo, 26.206 de Educación Nacional, y 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Del mismo modo, en el plano de los derechos sexuales, se destacan las leyes 25.673 de Salud Sexual y Procreación Responsable, 26.743 de Identidad de Género, 26.618 de Matrimonio Igualitario y 26.485 de Violencia contra la Mujer. Si bien entendemos, con Morgade y Alonso (2008), que muchas veces los textos de las leyes quedan en letra muerta porque no traducirse en políticas públicas que tornen efectiva su aplicación, cumplimiento y seguimiento; consideramos que el reseñado conjunto de normas jurídicas conforma un paradigma que

impulsa procesos tendientes a la efectivización de los derechos humanos, a la inclusión de lxs menos favorecidxs<sup>1</sup> y la democratización de las instituciones. Algunas de las discusiones que circundaron al último grupo de leyes mencionadas -las cuales reconocen antecedentes en ámbitos nacionales e internacionales, y fueron llevadas adelante fundamentalmente por movimientos sociosexuales (feministas y LGBTIQ, entre otros)- se orientaron a la articulación de ambos terrenos y perfilaron el campo de estudio y abordaje de las problemáticas del cuerpo, la sexualidad y el género en la escuela, favoreciendo así nuevas lecturas críticas, ahora desde una perspectiva de género, al currículum y a la escuela. Una de las nociones que, con esto, se pusieron de relieve es la de que “*toda educación es sexual*” (Morgade, 2011) no siendo la escuela, ni habiéndolo sido nunca, una excepción a esta “regla”. La educación formal, en todos sus niveles, se halló siempre cargada de producciones-reproducciones *generizadas/generizantes*, desplegadas explícita o implícitamente; por acción u omisión en contenidos, normas, expectativas y corporeidades. Así como una fuerte determinación de clase caracterizó al proceso de reproducción cultural y social del currículum escolar (Apple, 1986) también el currículum escolar se orientó históricamente a reproducir desigualdades y exclusiones según la posición de las personas en el sistema sexo-genérico (su identidad de género, orientación sexual en relación a la heteronormatividad) orientándose a preservar el orden social de género dominante (Morgade, 2011). Esto por más que la sexualidad no fuese tematizada escolarmente, de forma legítima, sino hasta hace pocos años.

Al mismo tiempo que se despliegan estos debates, la realidad social genera demandas e interpelaciones a las políticas educativas y los dispositivos escolares. Las discusiones que se dieron en torno a la educación sexual en la Argentina, antes, durante y después de la sanción de la ley que la instituye, son una clara expresión de una articulación teórico-político-educativa, o de la búsqueda de incidencia, por parte de movimientos sociosexuales, en las políticas públicas y en los proyectos de transformación social. Con la aprobación, el 4 de octubre de 2006, de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral (ESI), y la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, el Estado nacional dio un paso radical en cuanto a la garantía y ampliación de derechos de niñas y jóvenes del país, estableciendo la enseñanza obligatoria de educación sexual en todas las escuelas, de gestión pública y privada, y en todos los niveles del sistema. Previo a la aprobación de la ley, la educación sexual se volvió un tema de denso debate público que tuvo como voces (e intereses) protagonistas a partidos políticos, iglesias de diferentes credos, organizaciones civiles, movimientos feministas y de defensa de los derechos LGBT, entre otros. Logrado el consenso en la legislatura, y a pesar de la persistencia de posturas divergentes y de los

---

<sup>1</sup> La flexión de género “x” apunta a contrastar críticamente el protocolo hegemónico de la construcción masculina del sujeto universal, especialmente resistente en ámbitos de escritura académica. No es la mera inclusión -políticamente correcta- de “ellos y ellas”, sino una crítica al sentido distribucionista y prescriptivo de lo masculino y lo femenino en el uso hegemónico y habitual de la gramática castellana para referirse a lxs sujetxs. La incomodidad que genera la x en la lectura y en la pronunciación puede parangonarse con la incomodidad que experimentan aquellxs que no se sienten -parcial o totalmente- representadxs/interpeladxs ni por el “ellos” ni por el “ellas”.

discursos alarmistas provenientes de sectores conservadores, la ley reglamentó la enseñanza de la educación sexual desde una perspectiva integral y como una temática curricular, transversal y obligatoria. Sin embargo, con esto, no quedaron definidos los caminos de la ESI en Argentina: por el contrario, se emprendió un camino de diversas y desiguales recontextualizaciones curriculares, y las discusiones que habían precedido a la sanción de la ley se reeditaron al punto de extenderse hasta la actualidad. En otras palabras, se desencadena lo que con Terigi (1999) conceptualizamos como un *proceso de especificación curricular*, en cuyo curso se ven involucradas todas las jurisdicciones y todos los niveles del sistema educativo argentino. De cualquier manera, los avances y retrocesos, así como las resistencias y discusiones que se han suscitado con la ESI -en dimensiones ideológicas, curriculares, institucionales y subjetivas- son síntomas de la diversidad y el desencuentro de posturas; y de la complejidad (que no es lo mismo que complicación, aunque en ocasiones, como ésta, se presenten anudadas) que es característica de los procesos de innovación curricular. Al respecto de estas cuestiones se han desarrollado interesantes investigaciones<sup>2</sup> y valiosas propuestas. Sin embargo, en este trabajo no ahondaremos en ellas; en cambio exploraremos un escenario donde la educación sexual no ha sido, según entendemos, suficientemente problematizada: la formación inicial<sup>3</sup> de docentes.

### Abordaje metodológico

Los análisis y las reflexiones que aquí desarrollamos son fruto de la primera parte de un trabajo de campo etnográfico, aún en curso, que pretende indagar las representaciones sobre género y sexualidades que se producen y reproducen en la formación inicial de docentes tucumanxs. Concretamente, tomamos como escenario los espacios curriculares de Educación Sexual Integral de los profesorados en educación inicial y primaria de tres Institutos Superiores de Formación Docente, uno ubicado en la capital, y los otros dos en el conjunto de la provincia de Tucumán; dos de los cuales son de administración pública y otro de gestión privada (a cargo de una orden católica). Estos espacios curriculares se implementaron en 2009 con la reformulación, a instancias jurisdiccionales, de los planes de estudios para profesorados. Estos nuevos diseños curriculares incluyen la materia ESI, con formato de talleres, en el primer cuatrimestre del último año de cursado. Los talleres se dictan en un total de 64 horas cátedra. En algunos casos, la modalidad de dictado es virtual, en otros semi-presencial.

A través de una lectura desde el curriculum, buscamos identificar cómo se despliegan las dimensiones del curriculum estructurales-formales y procesuales-prácticas (de Alba, 1998) en cada escala, y cómo aparecen/desaparecen, transversales a estas dimensiones, el curriculum nulo y el curriculum oculto, con miras a inferir las nociones de

---

<sup>2</sup> Ver, por ejemplo, Iñón, 2012; Lavigne, 2011 y Ramírez, 2013.

<sup>33</sup> Cuando decimos “formación inicial de docentes”, es porque nos circunscribimos a la segunda de las tres fases y ámbitos de formación docente que Davini **Fuente especificada no válida**. distingue: a) la biografía escolar, b) la formación inicial o de grado y c) la socialización profesional.

género y sexualidades que subyacen en cada caso. El estudio comprendió, en este primer momento, el análisis de documentos curriculares<sup>4</sup>, con lo cual nos centraremos en los aspectos estructurales-formales. El análisis fue complementado con una serie de datos recogidos en observaciones de las clases y en entrevistas a lxs profesores a cargo del dictado de las materias.

## **Apuntes teórico-conceptuales y primeras aproximaciones al proceso curricular de la ESI**

Para analizar el proceso de configuración curricular de la ESI es útil recurrir a la noción de *curriculum* que propone de Alba (1998) y que introdujéramos al comienzo de este texto. La autora lo conceptualiza como

*“...la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta política-educativa pensada e impulsada por diversos grupos sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social...”*

De esta manera, el currículum formal (que es una dimensión del currículum en su complejidad) está inserto ineludiblemente en una trama de relaciones (desiguales) de poder. Tomamos la conceptualización de de Alba para a realizar una doble hipótesis: la primera, complementada por aportes de Lopes (2004), es que la síntesis de elementos culturales que da contenido al currículum no es un todo homogéneo e internamente coherente, sino que toma forma de *híbrido*. En efecto, la autora plantea que

*“En la medida en que las políticas curriculares son entendidas como políticas culturales -políticas encaminadas a orientar determinados desarrollos simbólicos, obtener consenso para un orden dado y/o para lograr una transformación social deseada (García Canclini, 2001)- es posible vincular el concepto de hibridación a los procesos de recontextualización de tales políticas. En un mundo globalizado, los procesos de recontextualización son, substancialmente, productores de discursos híbridos”* (Traducción propia.)

Nos interesa el concepto de *hibridación* porque nos permite interpretar cómo, en un mismo proyecto curricular, conviven conceptos, enfoques y paradigmas diferentes y, en ocasiones, contradictorios: concepciones de lo más distintas son asociadas, viéndose a veces desdibujadas las relaciones con sus discursos originales. No interpretamos al currículum, entonces, como un *sistema homogéneo*, sino como un *híbrido cultural*.

---

<sup>4</sup> Los documentos curriculares analizados para este estudio fueron 1) Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Ministerio de Educación de la Nación, 2008; 2) Diseños curriculares de Profesorados en Educación Inicial y Primaria. Ministerio de Educación de la Provincia de Tucumán, 2009; 3) Programas de contenidos y planificaciones de clases.

La segunda hipótesis, que se integra a la anterior, es que el currículum oficial, en tanto híbrido cultural, no queda definido de un momento y para siempre, sino que aquellos momentos o instancias de negociación e imposición social reaparecen de modos desiguales, atravesados por condicionantes contextuales, en cada esfera de recontextualización (las jurisdicciones, las organizaciones educativas y las aulas).

Ball (1992, citado en Lopes, 2004) plantea la existencia de tres contextos políticos primarios, cada uno de ellos con diversas arenas de acción. Estos contextos, según Lopes, se sitúan en un ciclo continuo de políticas y pueden ser genéricamente definidos como: el *contexto de influencia*, donde se dan las disputas entre los sectores que influyen en la definición de las finalidades **educativas** y los discursos políticos-curriculares son construidos; el *contexto donde se producen los textos en que se expresan las definiciones políticas*; y el *contexto de la práctica*, donde se recrean y reinterpretan las definiciones curriculares. Concretamente, el contexto de influencia y el contexto de la producción de los textos se ubican, para nosotrxs, en el ámbito del poder legislativo y ejecutivo nacional, especialmente en el Ministerio de Educación de la Nación, mientras el contexto de la práctica se despliega en las jurisdicciones, instituciones y en las aulas.

Como decíamos, la propuesta político-educativa -en nuestro caso, la ESI- pensada y disputada en la **esfera** nacional no se configura como un “paquete” que, siguiendo a Terigi, se **aplica** en las escalas sucesivas, sino que se trata no más que del inicio de un complejo proceso de *especificación*: en cada escala se producen textos, sean registrados por escrito o no, releídos y reescritos desde diversos enfoques epistemológicos-ideológicos-didácticos, razón por la cual no son cerrados ni tienen significados fijos y claros. Así, mediante mecanismos de apropiación y control, se generan realidades educativas disímiles, procesos de aprendizaje heterogéneos y currícula reales y/o percibidos muchas veces contrapuestos entre sí y contradictorios con el proyecto original. Intentaremos desplegar estas hipótesis mediante una descripción de cómo llega a lxs estudiantes de profesorado el currículum de la ESI. Comenzaremos con las configuraciones discursivas que lo definieron, a partir del 2006, en el ámbito nacional -en cuyo encuadre ubicamos, como producción central, a los Lineamientos Curriculares para la ESI, aprobados por el CFE en mayo de 2008-.

Torres (2013) plantea que a la configuración discursiva de la ESI le subyace una concepción de sexualidad que se conformó a partir del entrecruzamiento de una serie de elementos conceptuales, axiológicos y epistemológicos, dando lugar a una amplia (y difusa) noción de sexualidad, definida en base a criterios médicos, biológicos, legales, éticos, psicológicos, sociales y culturales. En palabras de Morgade<sup>5</sup>, se trata de modelos o tradiciones que, en el derrotero de la educación sexual en diferentes países, han tenido importantes grados de presencia. Para Torres, cada uno de estos elementos pone el acento en distintos aspectos de la sexualidad, tales como los reproductivos, los ligados al placer,

---

<sup>5</sup> Morgade discute ampliamente a los modelos que, según ella, han contado históricamente con mayor hegemonía en la educación sexual: el biomédico y el moralizante. Como enfoques también presentes pero menos extendidos, señala al modelo de la sexología y al jurídico o normativo. Ver Morgade 2006, 2009, 2011 y 2012.

los relativos a riesgos y enfermedades, los orientados a la igualdad de género y a la diversidad sexual, entre otros. Esta noción abarcativa y polisémica de sexualidad, quizá causada por la necesidad de responder a diferentes problemáticas y demandas sociales, nos permite pensar que el carácter híbrido de las políticas curriculares se manifiesta ya desde sus primeras “oficializaciones” y no recién, como podría suponerse, en sus sucesivas recontextualizaciones. En el caso de los diseños curriculares nacionales de la ESI, convergen sentidos diversos, a veces opuestos (desde los biomédicos hasta las teorías de género y los contenidos vinculados a la diversidad sexual) pero que coinciden en entender a la sexualidad como un dominio de intervención social y educativa.

### **La educación sexual integral en la formación inicial docente de Tucumán**

La ley dispone el cumplimiento del PNESEI en todos los establecimientos educativos del Sistema, desde el nivel inicial hasta el superior. También dispone la enseñanza obligatoria de la ESI en todas las jurisdicciones del país. El Artículo 8 - Inciso F de la ley establece la inclusión de los contenidos y didáctica de la ESI en los programas de formación docente. Del mismo modo, los Lineamientos Curriculares para la ESI (2010), de alcance nacional, plantean que la preparación inicial de docentes deberá, entre otras tareas: a) incluir la posibilidad de trabajar sus incertidumbres, prejuicios y estereotipos, para poder separar su responsabilidad en cuanto a la educación sexual del terreno de las opiniones personales; b) preparar en el manejo crítico de mensajes relativos a la ESI a partir de una formación pluridisciplinaria; c) permitir a los docentes adquirir conocimientos que favorezcan una visión crítica de los distintos modelos hegemónicos. Sin embargo, a pesar del impulso progresista que llevan impresos los documentos oficiales elaborados en la escala de gestión nacional, en las escalas jurisdiccionales y en los diseños de los talleres de ESI, se evidencia la persistencia de concepciones y creencias que dificultan el proceso y, sobre todo, habilitan la vulneración de derechos no visualizados. En el caso de la provincia de Tucumán, el PNESEI se puso en marcha signado por grandes restricciones y resistencias, principalmente a causa del conservadurismo que opera desacreditando las lecturas de la realidad desde una perspectiva de género, provocando significativos obstáculos para aceptar e incluir sexualidades no hegemónicas (Kornblit *et al*, 2013), y el fuerte poder fáctico de la Iglesia Católica en las definiciones educativas de organizaciones tanto privadas como públicas.<sup>6</sup>

Haciendo foco en la formación docente, como hemos señalado previamente, desde 2009 se dictan talleres de ESI en todos los profesorado de educación especial, inicial y primaria. Los documentos que por excelencia dan cuenta de las modificaciones introducidas son los diseños curriculares de los mencionados niveles, elaborados en la esfera del Ministerio de Educación provincial. En estos documentos se esbozan

---

<sup>6</sup> Ver los artículos “La Iglesia dijo que hará aportes para Educación Sexual” y “La hora de Religión convive con la de formación ciudadana”, del diario La Gaceta, publicados el 04 de junio de 2008 y el 21 de agosto de 2013 respectivamente.

orientaciones básicas para que los ISFD organicen la puesta en marcha de los planes de estudio, así como para que lxs docentes diseñen los programas de sus respectivos espacios curriculares.

En el contexto de los planes de estudio de los profesorados, se entiende a la ESI como “...*el conjunto de acciones pedagógicas tendientes a brindar información y conocimientos sobre aspectos de la sexualidad (biológica, cultural y normativa), según las características de las distintas etapas...*” Como propósito central, se espera que lxs estudiantes adquieran “...*conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la educación sexual integral.*” Al analizar los contenidos comunes que se presentan, es posible identificar claramente una reedición de la hibridación que ya estaba presente en los lineamientos nacionales, pero ahora con una distribución de pesos orientada de modo diferente. Se entretujan contenidos propios de dos enfoques que, con Morgade (2006), identificaremos como *biomédico* -por ejemplo: definiciones de sexualidad integral de la OMS, la anatomía humana, la prevención de enfermedades y embarazos no deseados, entre otros- y *moralizante* -temas que enfatizan las cuestiones vinculares y éticas desde una perspectiva, en este caso, laicista pero conservadora-. A estos dos enfoques entrelazados de forma pregnante se les anudan, en menor medida, el modelo *jurídico-normativo* y algunos aportes de la *sexología*. De este modo, el enfoque de género y de diversidades sexuales queda reducido a escasas menciones “políticamente correctas” a la igualdad, el respeto y la tolerancia.

La esfera de producción de textos curriculares consecutiva a los diseños elaborados en instancias provinciales, es la del diseño de los programas de las materias, a cargo de los docentes de las mismas. Un tema para ser analizado en otro trabajo es el de la impronta que cada taller presenta según el perfil profesional del docente a cargo. Por ejemplo, entre los casos analizados para este estudio, un taller está a cargo de una psicóloga; otro a cargo de una pedagoga y otro de una licenciada en enfermería “especialista en método Billings” -un método anticonceptivo natural, fuertemente defendido por la Iglesia Católica-. Por lo pronto, nos limitamos a postular que los perfiles difusamente definidos y la formulación de marcos teóricos débiles, sumado a condicionamientos institucionales y disciplinarios, no operan a favor de la experiencia ESI, desde un enfoque de género y derechos humanos. Al respecto, Lopes plantea que “*Las instituciones y sus grupos disciplinares tienen diferentes historias, concepciones pedagógicas y formas de organización, que producen diferentes experiencias y habilidades para responder, favorablemente o no, a los cambios curriculares, reinterpretándolos.*” (Traducción propia). El análisis de las planificaciones docentes deja entrever un recorte de contenidos que inclina la balanza hacia los modelos biomédico y jurídico. Según las docentes a cargo, las causas de ese recorte radican en que “...*son los contenidos más importantes, y no se puede dar todo en tan pocas horas*”. En el caso del instituto religioso, la docente fundamenta que “...*la ley permite adaptar el*

*programa al ideario de la institución, y como este instituto es católico, no se imparten conocimientos de la ideología de género”*<sup>7</sup>.

Se desprenden, de la interpretación de las planificaciones como de la escucha a las docentes, otros factores que obstaculizarían que una ESI desde un enfoque de género:

- a) factores organizacionales: la escasa cantidad de horas cátedra, trezada la opción por la modalidad de cursado virtual y al aislamiento del taller en el primer cuatrimestre del último año de cursado,
- b) Enfoques didácticos de corte predominantemente tecnicista, en los que predominan, formulados como contenidos a enseñar, informaciones y “recetas”<sup>8</sup>
- c) El perfil profesional de las docentes a cargo, con una total ausencia, en los tres casos analizados, de formación en el enfoque de género.

Estos factores nos permiten inferir, por un lado, que la recontextualización que lxs docentes realizan en esta escala concluiría dejando prácticamente fuera a la perspectiva de género y sedimentando representaciones del género como un concepto distante a la realidad educativa, y de la diversidad sexual como un fenómeno ajeno a la escuela: *“La ley establece que hay que aceptar y tolerar la existencia de homosexuales, lesbianas y travestis. Allá afuera el mundo está cada vez más lleno, o se notan cada vez más, estas personas, y los docentes tienen que saber respetarlo”*<sup>9</sup> Ligado a esto, postulamos que lo organizacional-didáctico no favorecería un abordaje problematizador y crítico de la ESI, sino un aprendizaje de un conjunto de recetas, conocimientos e informaciones que no dan lugar a discusión.

### **Algunas conclusiones parciales**

Por supuesto, como planteamos más arriba, las conclusiones aquí planteadas son resultado de considerar, en un escenario acotado, unas pocas de las dimensiones de la configuración curricular de la ESI: las estructurales-formales, así como los procesos de reinterpretación por parte de lxs docentes que se dictan los talleres en tres ISFD tucumanos. No es el propósito de este estudio arribar a generalizaciones desesperanzadoras, sino poner de relieve y problematizar cómo, en su derrotero de escala en escala, y atravesado por complejas relaciones de poder, el currículum de la ESI va hibridándose con discursos contradictorios con ella misma. Asumimos, de todos modos, que falta recorrer un

---

<sup>7</sup> La docente entrevistada utiliza la expresión “Ideología de género”, para referirse a las teorías propias del enfoque de género, una conceptualización formulada por la Iglesia Católica, en el marco de una campaña de desacreditación de críticas provenientes de movimientos feministas y LGBT. Contradictoriamente, con la excusa de que está permitido adaptar el programa al ideario institucional, en el taller de ESI este instituto se anulan los contenidos que la perspectiva de género aporta.

<sup>8</sup> En efecto, uno de los programas de los talleres consiste en una sucesión de “¿Cómo hacer...?”, como títulos que definen las unidades didácticas de la materia: entre ellos, “¿Cómo hacer en caso de que un niño pregunte por los órganos sexuales?”, “¿Cómo hacer un taller para padres?”



interesante camino para indagar los distintos sentidos sobre sexualidad que entran en pugna en las aulas con la participación de lxs estudiantes.

En conclusión, afirmamos que se trata no solamente de incorporar temas vinculados a la ESI sino de que, tanto en objetivaciones formales -como los textos curriculares- como en procesuales-fácticas, se incorpore el enfoque de género a las concepciones sobre sexualidad. Esto implicaría que, teniendo en cuenta el potencial propositivo así como las limitaciones de los diferentes enfoques, la sexualidad sea abordada a la luz del análisis histórico y cultural de los modos en que se han construido las expectativas con respecto al cuerpo sexuado (Morgade, 2011) lo cual habilitaría la deconstrucción de sexismos y estereotipos, la crítica a la heteronormatividad, la aceptación de las sexualidades no hegemónicas y el reconocimiento de los factores de poder que afianzan la desigualdad de género.

En definitiva, es necesario incorporar, siguiendo los aportes de Connell (1997), una ESI encarada desde la posición de lxs menos favorecidxs –plantear los temas económicos desde la posición de los pobres, las cuestiones de género desde la posición de las mujeres, los asuntos raciales y territoriales desde el punto de vista de los indígenas, los temas de sexualidad desde el punto de vista de lxs sujetos LGBTTTIQ y así sucesivamente, empoderando de este modo a los sectores oprimidos y dando lugar a una educación sexual contrahegemónica.

## **Bibliografía**

Apple, Michael. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid:: Akal.

Connell, Ralph (1997). *Escuelas y Justicia Social*. Madrid: Morata S. L.

Davini, Cristina. (1995). *Formación Docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.

de Alba, Alicia (1998). *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Foucault, Michel. (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Kornblit, Ana Lía, Sustas, Sebastián & Adaszko, Dan (2013). *Concepciones sobre sexualidad y género en docentes de escuelas públicas argentinas*. Obtenido de [http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt\\_47/documentos/47\\_Kornblit.pdf](http://www.revistacdyt.uner.edu.ar/spanish/cdt_47/documentos/47_Kornblit.pdf)

Lavigne, Luciana. (2011). Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral. En S. E. (coord.), *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. Buenos Aires: Biblos.

- Lopes, Alice Casimiro (2004). *Políticas curriculares: continuidade o mudança de rumos?* Recuperado el 2014 de Febrero de 23, de scielo.br: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>
- Morgade, Graciela (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- (2009). Educación, relaciones de género y sexualidad: caminos recorridos, nudos resistentes. En Alejandro Villa, *Sexualidad, relaciones de género y de generación. Perspectivas histórico-culturales en educación*. Buenos Aires: noveduc.
- (2012). *Aprender a ser mujer, aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa de acción*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Morgade, Graciela & Alonso, Graciela (2008). Educación, Sexualidades, Géneros. Tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. y. Morgade, *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (págs. 19-39). Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, Flavia (1999) *Curriculum. Itinerario para aprehender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- Torres, Germán (2013). Identidades de Género, Sexualidad y Ciudadanía. Un análisis crítico del curriculum de Educación Sexual Integral. *Contextos Educativos 16*, 41-54.