

Introducción

Silvana Sciortino

Ivone Amilibia

Adriana Marconi

Este libro se origina en la experiencia de trabajo en común en el marco del proyecto de investigación "Un abordaje interdisciplinario sobre la transversalidad del género en políticas para la pobreza, las infancias y la educación escolar en La Plata y Berisso" (2018-2019), radicado en el Laboratorio de Estudios en Cultura y Sociedad (LECyS) de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Este proyecto fue dirigido por Silvana Sciortino y co-dirigido por Ivone Amilibia y Adriana Marconi. Cabe destacar, que a pesar del plazo formal en el cual funcionó el proyecto, los tiempos de trabajo se extendieron en pos de elaborar un escrito colectivo de síntesis de reflexiones que esperamos plasmar en este libro. Este "tiempo extra" nos dio la oportunidad de sumar producciones de colegas que, aunque no estuvieron en las instancias iniciales del proyecto, se sumaron ante el interés compartido en la temática.

El proyecto reunió a investigadoras/es/os formadas/es/os, en formación y a estudiantes comprometidas/es/os con la construcción de conocimiento a partir del intercambio, el debate y la construcción de miradas críticas. Nos planteamos como equipo aportar a los estudios sobre las políticas públicas desde una perspectiva de género elaborada a través de prácticas investigativas interdisciplinarias.

En ese marco propusimos una metodología cualitativa que retoma herramientas del enfoque etnográfico entendiendo que éste permite trabajar a nivel de la cotidianidad y la particularidad, a partir de entender las acciones y representaciones concretas que los sujetos sociales ponen en juego. El potencial de esta perspectiva de conocimiento radica "en la forma que centra su mirada en las perspectivas de los actores entendidas como parte de los hechos a examinar" (Balbi y Boivin, 2008, p. 8). Como "enfoque" y como "método" abierto y flexible (Guber, 2001), procura aprehender situacionalmente en su lógica y contexto de uso, una pluralidad de puntos de vista de los actores sociales. Con este fin, hacer etnografía implica producir interrogaciones y conocimiento acerca de las certezas a partir de las cuales estos actores configuran sus representaciones del mundo social, despojándose quien investiga de las perspectivas apriorísticas del sentido común científico. Una "concepción flexible" de las nociones que manejamos y el reconocimiento de que tratamos con categorías polisémicas, imprecisas y la mayoría de las veces ambiguas, nos permitió una reformulación de las mismas a partir de los usos por parte de actores situados (Balbi y Boivin, 2008). Este enfoque implica aceptar otras lógicas, reconociendo la propia ignorancia acerca de los mundos sociales singulares y la legitimidad de esas diferencias aprehendidas en la interacción investigativa.

Cabe destacar que los discursos sociales son pensados como producidos de una determinada manera en una particular relación de investigación; esto permite advertir que lo que dicen los sujetos en el marco de una investigación tiene que ver ineludiblemente con las expectativas que se crean entre los sujetos que participan de la indagación; esta apreciación posibilita no perder de vista que los discursos que se encuentran no son transparentes. Rockwell (2009) hace hincapié en la consideración de la etnografía como enfoque que se empalma con el método y la teoría, pero no se agota en ellos, al constituirse en una práctica de conocimiento que intenta documentar lo no documentado y escribir textos descriptivos prestandole atención a los significados que portan los propios sujetos de investigación. Con esta orientación de conocimiento y metodológica se relevan narraciones, descripciones, modos de interacción, a través de entrevistas y observaciones.

De esa manera, la propuesta fue construir vínculos con interlocutores/as integrantes de los colectivos e instituciones que se interrogaron (Bartolomé, 2003), a través de la creación y/o recreación de relaciones sociales en el transcurso de las investigaciones, en vistas a la producción de un conocimiento que pone en juego saberes mutuos y que orienta nuevas preguntas.

Ahora bien, los procesos investigativos que se encauzaron desde el proyecto tuvieron diferentes tiempos y dinámicas, según factores - la composición de los estados del arte para las temáticas en estudio; las modalidades, estrategias y plazos diseñados para las aproximaciones al territorio; las condiciones de acceso y permanencia en el campo; los diferentes referentes empíricos (en ciertos casos se trabajó exhaustivamente con información documental en vistas a una consecuente aproximación al campo), etc.- que incidieron en los procesos de construcción de conocimiento, en los tiempos y modos concretos de la tarea investigativa.

En relación con la conformación del equipo de investigación, la propuesta de producción de conocimiento se basó en una concepción de interdisciplina comprendida como posibilidad de puesta en común e intercambio productivo entre disciplinas científicas, como integración novedosa de conocimientos. Entendemos que la noción se relaciona con la construcción de una mirada no restrictiva en los puntos de enfoque analítico, respecto a los objetos de estudio, con la consideración de la diversidad y la multidimensionalidad de lo social. Retomando palabras de Follari, la interdisciplina alude a:

(...) la capacidad de producir un discurso que incluya los aspectos metodológicos o de contenido de las disciplinas previas, sin repetirlos en su estado original. Es decir, se trata de producir algo nuevo, que no estaba previamente en esas disciplinas; si no, sería pura reiteración. Se trata de promover algo que antes no estaba; y para promoverlo hay que trabajar. Hay que ver en qué se pueden poner de acuerdo estos discursos que al principio funcionan como muy externos uno al otro, y que no se entienden entre sí, para que a partir de condiciones de mutuo entendimiento se pueda avanzar hacia confluencias cada vez nuevas. (2007, p. 9)

Así comprendida, la interdisciplina se constituye en el intercambio interpersonal reflexivo, no está dada de antemano, ya que: "La unión interdisciplinar no tiene nada de 'natural'(...)" (Follari, 2001, p. 42). En este sentido, es la acción y el resultado de un trabajo colectivo, que "supone poner a trabajar juntos académicos que conozcan adecuadamente la(s) disciplina(s) en que están sistemáticamente formados." (p. 44). Rosaldo, por su parte, plantea que "la conversación intelectual y el grupo de lectura son formas claves de sociabilidad para la interdisciplinariedad como forma actual de pensamiento." (2004, p. 198).

Desde el proyecto y en este libro en particular, nos dirigimos a aportar a la construcción de conocimiento en el campo de los Estudios de género y feministas en general, y en especial a los estudios sobre género y políticas públicas en ámbitos concretos. El aporte se considera en distintos niveles que, si bien se presentan aquí de manera separada, entendemos que en la práctica se vinculan y retroalimentan.

En primer lugar, apuntamos a realizar un aporte en términos de teoría y práctica investigativa en Ciencias Sociales desde la puesta en común de una perspectiva de género crítica que apuesta al trabajo interdisciplinario; ésta reunió a investigadores/as y profesionales del trabajo social, la antropología, la sociología y la abogacía. Consideramos que la conformación de este equipo permitió dar cuenta de la temática espe-

cífica que nos ocupa desde una perspectiva multifocal, es decir, desde el abordaje de los procesos y materiales en estudio a partir del diálogo entre disciplinas y sus enfoques expertos. Cabe también destacar que las trayectorias formativas diversas que reunió la propuesta, con integrantes docentes y extensionistas conformando un mismo equipo de investigación junto a estudiantes de grado y posgrado, pasantes y adscriptos/as a la docencia nos proveyó herramientas para pensar y recrear dinámicas de enseñanza y aprendizaje en el proceso de construcción de conocimiento.

En segundo lugar, nos interesó llegar a través de nuestras producciones a otros ámbitos de trabajo, además del académico. Consideramos que trabajar las políticas de género desde un doble abordaje - que pone en contraste el relevamiento formal de las mismas con el trabajo en territorio-, puede generar resultados originales de utilidad para ámbitos de trabajo y estudio extra académicos, sectores profesionales y/o gubernamentales, ONG's ocupados en el diseño, ejecución y evaluación de políticas públicas y género.

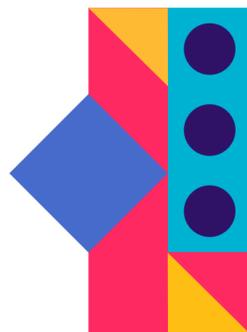
En tercer lugar, nos propusimos enriquecer las propias prácticas docentes, a través de la incorporación de resultados y avances que devinieran de este estudio, en las materias en las que participamos como integrantes de cátedras y en los seminarios que íbamos llevando adelante.

En cuarto lugar, consideramos que nuestro trabajo conforma un aporte específico a la unidad de investigación - LECyS, FTS-, desde la cual se ejecutó el proyecto. El equipo viene aportando a los estudios de género desde hace varios años; la realización del proyecto y la elaboración de esta obra continúa esa trayectoria, e intenta sumar a las producciones que desde ese espacio de investigación ya se vienen generando sobre políticas públicas.

En quinto lugar, y a partir de los resultados específicos que cada línea dentro de este proyecto produjo y de los análisis plasmados aquí, consideramos aportar herramientas para pensar las prácticas profesionales y líneas de intervención en equipos escolares, organizaciones sociales e instituciones diversas presentes en los barrios considerados, equipos de profesionales pertenecientes a programas del Estado que se encuentran realizando trabajo territorial, entre otros.

A fin de contextualizar y situar las producciones que contiene esta obra colectiva, expondremos a continuación lineamientos teóricos que dieron el marco a las indagaciones en el contexto del proyecto y, por lo tanto, a los trabajos incluidos en este libro.





¿Cómo pensamos los géneros?

A modo de inicio, queremos destacar que este libro retoma el enfoque crítico de género desde el que fue planteado el proyecto mencionado. Cuando calificamos de crítica esta mirada, estamos retomando y reafirmando una serie de estudios que destacan el carácter político, relacional, situado e interseccional de los géneros. Como se propuso con mayor fuerza desde el feminismo de los años setenta, reconocemos el género como una categoría política. Esta perspectiva ha servido para desnaturalizar la rígida dicotomía público-político / doméstico-apolítico y dar cuenta del carácter estructural de la desigualdad de género en términos de patriarcado (Millett, 1969; Rubin 1975; Hartmann, 1987; Pateman, 1988). En esta línea, entendemos esta noción como elemento clave para comprender las relaciones sociales basadas en las diferencias que se perciben entre los sexos; como una manera potente de significar las relaciones de poder (Scott, 1993). En esa línea, la perspectiva de género es para nosotras/es/os una herramienta para analizar tanto las jerarquías como la diversidad en los modos en que se expresan las relaciones de género en las sociedades; en acuerdo con Marcela Lagarde, quien sostiene:

La perspectiva de género implica una mirada ética del desarrollo y la democracia como contenidos de vida para enfrentar la inequidad, la desigualdad y los oprobios de género prevaletentes. Es decir, la perspectiva de género es una toma de posición política frente a la opresión de género: es una denuncia de sus daños y su destrucción y es, a la vez, un conjunto de acciones y alternativas para erradicarlas. (1996, p.38).

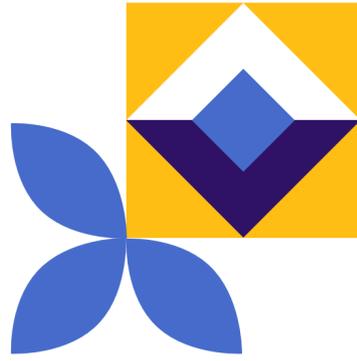
Considerar el carácter relacional de los géneros habilita una perspectiva histórica en debate con enfoques que tienden a reificar sentidos, lugares, roles. Estos se entienden como posiciones (Segato, 2003) desiguales insertas en tramas de poder específicas. De esta manera, describir nociones como la de mujer,

varón, trans, travestis, entre otras, nos conduce a considerar una trama de relaciones jerárquicas desde la cual cada una de estas identidades adquiere significación en la relación específica con la otra. La crítica al interior de los estudios de género y feministas señaló el necesario pasaje desde enfoques universalistas a perspectivas que abarquen la diversidad y la pluralidad: de género a géneros; de mujer a mujeres.

La Antropología de la Mujer (Moore, 1999) introdujo enfoques transculturales e históricos que expusieron el carácter de constructo cultural de los géneros a partir de investigaciones en sociedades no occidentales. En este sentido, se entiende que "El género como forma socio-histórica de desigualdad entre mujeres y hombres dirige la atención hacia otras categorías de la diferencia que se traducen en desigualdad, tales como la "raza" y la "clase", planteando la pregunta acerca de cómo éstas se interrelacionan." (Moore, 1999, p. 9). Nociones como la de género, mujer, doméstico, entre otras, definidas como universales comenzaron a revisarse desde la propuesta de la interseccionalidad. Desde los años ochenta con mayor fuerza, los feminismos contra-hegemónicos ponen en evidencia la diversidad desde la cual los géneros son construidos y vivenciados. Los feminismos lésbicos, musulmanes, indígenas, negros, entre otros, fueron consolidando perspectivas críticas frente a modelos eurocentrados de entender a los géneros, frente al binarismo sexual y la heterosexualidad como instituciones obligatorias; es decir, cuestionando la construcción de un sujeto del feminismo blanco, burgués, urbano y académico (Sciortino, 2021, pp. 108-114). Estas consideraciones plantean la necesidad de considerar a la colonialidad en tanto patrón de poder específico que, de manera conjunta al capitalismo y el patriarcado, genera formas locales de opresión y desigualdad, así como provoca prácticas de agencia y resistencia.

En América Latina, dar cuenta de la matriz colonial moderna (Quijano, 2000) desde la cual se construye conocimiento, condujo a desafiar el flujo unidireccional de ideas Centro-periferias, promoviendo la construcción de un nuevo circuito entre periferias, sur-sur. Los "feminismos del sur" no se mantuvieron ajenos, interpelaron de manera crítica la construcción del conocimiento y señalaron las relaciones de poder y subalternidad entre mujeres a partir de una geopolítica que diferencia "países centrales" y "países periféricos". Donna Haraway (1995) expone una epistemología que reconoce al sujeto cognoscente inserto/a en contextos políticos y sociales determinados; en relación, propone la noción de saberes situados, insistiendo en la naturaleza corporizada de toda mirada y en las localizaciones circunscritas que permiten "aprender a ver", en vinculación a un lugar, un posicionamiento, donde la parcialidad es precisamente la condición para que nuestras proposiciones de saber racional puedan plantearse, entenderse y resolverse (Femenías y Soza Rossi, 2011, p. 15).

Así, la interseccionalidad del género requiere la construcción de saberes situados, de estudios sobre género en intersección con otras categorías tales como la cultura, la etnia, la clase, la elección sexual, entre otras. Desde esta perspectiva, el género se reconoce como una categoría complejamente entramada en distintas estructuras personales, sociales y políticas. Por un lado, se contempla la posición subalterna de las mujeres en relación a los varones, resultado de las relaciones de poder y opresión a través de las cuales el patriarcado estructura la sociedad. Pero por otro lado, se hace visible que la situación de subalternidad compartida entre mujeres toma distintas jerarquías dependiendo de la trayectoria social, histórica, cultural de cada mujer (Sciortino, 2012).



Sobre los géneros y las políticas públicas

Quienes investigamos y/o intervenimos sobre la desigualdad de género observamos la exacerbación de la violencia sobre las mujeres, trans, travestis, intersex, así como las dificultades en el acceso a derechos obtenidos. Las diversas medidas implementadas en los últimos años en América Latina han operado sobre un concepto de igualdad meramente formal, lo que revela su marcada insuficiencia para alcanzar la igualdad material entre los géneros (Pautassi, 2011). La falta de acceso al ejercicio pleno de los derechos de ciudadanía obliga a repensar el funcionamiento de las estructuras de poder asimétricas desde un enfoque de género. Las transformaciones en materia formal así como la incorporación de las mujeres en la esfera de la economía, no tuvieron su correlato en términos de mayor autonomía para las mujeres en la vida pública, ni en un mayor equilibrio en las relaciones de género en la vida privada (Arriagada, 2006).

Por cierto, reflexionamos en esta obra desde una perspectiva de género que considera la responsabilidad del Estado como garante del bienestar general, del acceso igualitario a las oportunidades de ciudadanía y de la participación plena de los sujetos en el sistema democrático (Levín, Campostrini, Sosa y Voras, 2007, p. 204). En este sentido, sostenemos que, entre otros actores, el Estado modela a través de sus políticas las relaciones entre los géneros, por lo cual resulta un referente relevante en materia de igualdad de género. Al mismo tiempo, cabe reconocer que la incorporación de la equidad de género como tema de debate y de políticas públicas es el resultado de un largo proceso social y político que discurre en variados escenarios y en el que participan distintos actores. En este sentido, si bien la inclusión de los temas de género es producto del esfuerzo del movimiento de mujeres, su asimilación en el debate público por otros actores está condicionada por el contexto político global y por las concepciones y valores vigentes

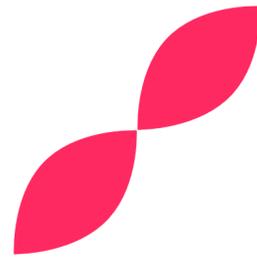
(Guzmán y Salazar, 1992; Incháustegui, 1999).

En los sistemas democráticos, las políticas públicas reflejan el carácter procesual en la administración y resolución de los problemas que hacen al bienestar y al desarrollo de los países en cada contexto histórico. Estas políticas no se originan por fuera del sistema, sino que suceden en un proceso de intercambios continuos entre actores políticos que interactúan en escenarios formales (asambleas legislativas, gabinetes, ministerios) o informales ("la calle") (PNUD, 2006 en Arriagada, 2006). En este sentido, nos corremos de enfoques que de manera simplificada contemplan las políticas públicas como respuestas unilineales de quienes toman las decisiones políticas para obtener determinados fines y quienes las reciben en tanto beneficiarios/as/es. Es decir, sostenemos que el estudio y evaluación de las políticas públicas no acaba en una serie de pasos preestablecidos (diseño, implementación, evaluación); por el contrario, encuentra continuidad en las dinámicas de reapropiación de parte de sujetos colectivos e individuales situados (Fernández Álvarez, 2016).

A partir de esta última consideración incorporamos aportes de una perspectiva etnográfica que otorga relevancia a la vida cotidiana de los sujetos que participan de los procesos en estudio. En especial, nos apoyamos en indagaciones que proponen pensar la política como una dimensión básica de la vida cotidiana en lugar de como esfera autónoma (Grimberg, 2009; Grimberg, Ernandez Macedo y Manzano, 2011; Fernández Álvarez, 2016). De esta manera nos propusimos un abordaje de las políticas públicas desde las prácticas individuales y colectivas construidas localmente, es decir, en territorios e instituciones determinados, ya que la interacción entre Estado, operadores, beneficiarios, organizaciones sociales, universidades, se considera desde nuestro enfoque, un elemento clave para la lectura de políticas específicas. La noción de "transversalidad del género" guió nuestro trabajo, al ocuparnos en pensar las políticas de género en ámbitos concretos. Por transversalidad del género entendemos

[...] un método de transformación institucional que busca integrar la equidad de género como un nuevo valor a la cadena de trabajo y producción de las políticas de una institución, cuyos objetivos han sido fijados previamente. Lo que implica poner en marcha una estrategia que replantea y problematiza la formulación y los contenidos de dichas políticas, a fin de incorporar la dimensión de género a las acciones o programas de esa política. (Incháustegui y Ugalde, 2006, p 5).

Esta noción, acuñada en la tercera conferencia de la Mujer celebrada en Nairobi en 1985, recién fue incorporada como enfoque de planeación pública al momento de la IV Conferencia Mundial de la Mujer celebrada en Beijing, diez años después. El uso del término "gender mainstreaming" se generalizó para referir a la integración sistemática de la igualdad entre géneros, en todos los sistemas, estructuras, políticas, programas y procesos del Estado. Su traducción al español como "transversalidad del género" atiende al sentido estratégico que implica la integración sistemática de la equidad de género a la corriente principal de una entidad o política pública.



Políticas sociales destinadas a las mujeres. Contextos y programas.

Como todo proyecto que se lleva a la práctica, el "hacer" investigativo implicó nuevos debates, repensar nuestro recortes temáticos y de campo (sobre todo en relación a las dinámicas territoriales/institucionales cuyos ritmos no suelen coincidir con las de nuestras investigaciones) y actualizar contextos. En suma, el proceso que iniciamos en 2018 concluye con la escritura colectiva de este libro, donde presentamos algunos de los ámbitos y problemáticas estudiados por el equipo.

Desde fines de 1990 en Argentina, frente a la expansión del desempleo y la pobreza producto de las políticas neoliberales, se implementaron en el país una serie de planes sociales destinados a los sectores vulnerados por el modelo económico-político neoliberal en curso. Estos procesos afectaron de manera particular a las mujeres. Cabe considerar que desde mediados de los años setenta a partir de una serie de conferencias internacionales, las mujeres comenzaron a ocupar la atención de las políticas de desarrollo. La mujer como agente de cambio, sujeto de derecho y destinataria de políticas públicas fue consolidándose como figura a nivel global, regional y nacional a lo largo de las últimas décadas del siglo XX (Sciortino, 2021). Este fenómeno fue objeto de diversos estudios que aplicaron una perspectiva de género en el abordaje de las políticas públicas y en especial de programas dirigidos a mujeres (Falquet, 2003; Molyneux, 2003; Carbonero Gamundí y Levín, 2007; Anzorena, 2009 y 2010; Eguía, 2010).

Los mencionados ajustes y estructuración económica de los años 90 se encargaron de ampliar la brecha en términos de desigualdad social, la cual intentaba ser paliada por políticas sociales focalizadas en los grupos vulnerables, financiadas por organismos internacionales. En esta línea, el modelo de intervención social argentino apuntó a una mayor participación de las/os beneficiarias/os en programas sociales en

las instancias de implementación. Esto, como describe Eleonor Faur (2014), implicó para las mujeres una serie de condicionamientos que se hicieron notar desde perspectivas feministas atentas a dar cuenta del "trabajo invisible" realizado por las mujeres. Las mujeres de sectores populares, además del trabajo reproductivo y productivo que muchas llevaban adelante, se encontraron ante el requerimiento de participar en la comunidad, fundado en la naturalización de una serie de capacidades y predisposiciones asociadas a la condición de madre y cuidadora. Caroline Moser (1989) define el "triple rol", haciendo visible la participación de las mujeres pobres en trabajos que hacen al bienestar de su barrio y comunidad. Por ejemplo, comedores, roperos, guarderías, copas de leche. En este sentido, la titularidad en programas sociales implicó una nueva carga de trabajo en el espacio comunitario realizando tareas propias del espacio doméstico. El esfuerzo que las mujeres debieron realizar para paliar la pobreza fue mayor, pero esto era algo no visible. Los estudios feministas y con perspectiva de género fueron denunciando la ceguera de género con la cual se diseñaron e implementan estas políticas (Moser 1989; Jelin y Feijoó 1989).

En las últimas décadas, en el país, las mujeres de sectores subalternos han sido destinatarias de diversas políticas sociales que se propusieron intervenir sobre la desocupación y la exclusión a partir de la transferencia de ingresos monetarios a cambio del cumplimiento de condicionalidades. Entre estas políticas se destacaron los programas de empleo transitorio que, desde mediados de los 90, incorporaron a mujeres desocupadas en tareas de apoyo, atención y promoción de instituciones comunitarias de salud y educación, tales como el Programa de Servicios Comunitarios I, II y III y el Plan Jefas y Jefes de Hogar Desocupados (PJJHD). Estos planes fueron en muchos casos gestionados por organizaciones sociales en los que las mujeres tuvieron una participación creciente.

A partir del 2003, con el gobierno de Néstor Kirchner se propuso una reestructuración de la política social promoviendo la creación de puestos de trabajo, el estímulo al consumo popular y al mercado interno en el marco de lo que fue llamado "modelo de crecimiento con inclusión". Al mismo tiempo la mayor parte de las mujeres inscriptas en el PJJHD fueron transferidas al Programa Familias, que otorgaba un ingreso mensual según cantidad de menores a cargo a cambio de cumplir con controles sanitarios y la escolaridad de los menores. Dos aspectos se señalan como centrales en relación al giro que tomó la política social a partir de ese año. En primer lugar, se dispuso la disminución progresiva de la cantidad de beneficiarios del programa de transferencia condicionada de ingresos conocido como Jefes y Jefas de Hogar Desocupados/as (PJJHD). En segundo lugar, se lanzaron varios programas de promoción del autoempleo.

En el año 2009 se creó el Programa de Ingreso Social con trabajo "Argentina Trabaja". En el marco del mismo se conformó en 2013, como línea de intervención específica, el "Ellas Hacen" sobre el cual se explyara Silvana Sciortino en el capítulo titulado "La cotidianidad conmovida por una política estatal: prácticas de organización colectiva en torno a los trabajos (re)productivos entre las titulares del "Ellas Hacen". En su capítulo analiza las formas que una política pública toma en territorio a partir de las apropiaciones y resignificaciones generadas por quienes las encarnan. En este sentido, la autora retoma su experiencia de trabajo en un barrio de la ciudad de La Plata (el cual inicia en 2014) y reflexiona sobre las prácticas cotidianas de organización colectiva entre mujeres, las cuales logran modificar/cuestionar vínculos y contextos desiguales. Por un lado, Sciortino sostiene que en el espacio comunitario, doméstico, familiar ampliado

fue desde donde se afianzaron "prácticas compartidas de cuidado" entre mujeres. Estas prácticas habilitaron la posibilidad de "salir a trabajar" en el programa. Por otro lado, en las capacitaciones que otorgaba el ministerio, el intercambio reflexivo, la posibilidad de encontrarse y conversar, estimuló una mirada crítica sobre los géneros, sus roles y capacidades.

La pregunta sobre las formas territoriales de las políticas públicas continúa siendo desplegada en el siguiente capítulo en el cual Vanesa Vieira y Silvana Sciortino reponen una serie de prácticas locales de organización colectiva que exponen la relevancia de lo cotidiano y de la construcción de vínculos entre mujeres para la resolución de conflictos, la búsqueda de ámbitos menos opresivos, la organización en torno al trabajo productivo/reproductivo. En este marco la política social y en especial las políticas de género serán pensadas de manera encarnada, desde las actoras y sus formas de participación en dos programas en especial. Uno de estos corresponde al ya mencionado "Ellas Hacen". El otro, también dirigido a mujeres, llamado Promotoras Territoriales de Género y Diversidad a Nivel Comunitario, el caso estudiado retoma la experiencia de las promotoras en zonas rurales de La Plata.

Retomando la descripción contextual, la crisis generalizada del 2001 fue el marco en el cual mujeres de distintos sectores se reunieron en pos de una agenda articulada en relación a la lucha contra la violencia de género, la legalización del aborto, la precarización laboral y la desocupación. Cabe destacar que haber logrado tal cohesión ante un panorama de crisis, otorgó, en primer lugar, un potencial transformador que se reflejará con posterioridad en la obtención de derechos como la Ley de protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales (Ley 26.485) en 2009; la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley 26.618) en 2010; la Ley de Identidad de Género (Ley 26.743) en 2012; la Ley de feminicidio (reforma del art. 80 del Código Penal la ley 26.791) en 2012. En segundo lugar, esta capacidad de articulación entre sectores y pertenencias diversas, reaparece de manera renovada en las movilizaciones recientes: los "Ni una Menos" que, desde 2015, muestran un nuevo envión en la organización y articulación en torno a la lucha contra la violencia de género (ahora centrada en la problemática del feminicidio); los Paros internacionales de mujeres frente a la desigualdad en las condiciones laborales y la invisibilización del trabajo doméstico (desde 2016) y la aprobación en el parlamento del Proyecto de Interrupción Voluntaria del Embarazo (2020).

Este es el trasfondo desde el cual se relatan experiencias concretas. El trabajo de Romina Sckmunck y el de María Soledad Carreño abordan las formas en que el Estado nacional tomó parte sobre la violencia de género. En "Violencia de Género y patrocinio jurídico gratuito como política pública", Sckmunck relata la experiencia de trabajo –y la reflexión en torno a ella– en la implementación de la Ley 27.210, el Cuerpo de Abogadas y Abogados para Víctimas de Violencia de Género- cuya sede central se encuentra en la Ciudad de La Plata- dependiente del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, el cual tiene como misión "garantizar el acceso a la justicia de las personas víctimas de violencia de género" (art. 1). La autora realiza una descripción de los inicios, diseño e implementación del Cuerpo de Abogadas y Abogadas para Víctimas de Violencia de Género. Con este objetivo, toma como insumo de trabajo documentos institucionales de carácter público y su propia experiencia en el Cuerpo entre diciembre de 2016 y junio de 2020. Este escrito repone también una reflexión crítica sobre la implementación de dicha política pú-

blica, indagando sobre algunos aspectos, como el rol central de la denuncia para el acceso al servicio y el lugar del patrocinio escindido de otras medidas o acciones para un abordaje integral de las violencias. Por último, comparte consideraciones en torno al abordaje integral de las violencias por motivos de género y posibles aportes del patrocinio gratuito integral y especializado como política pública.

María Soledad Carreño, por su parte, comparte un trabajo sobre "El incumplimiento de la cuota alimentaria como forma de ejercer violencia económica y de género hacia las mujeres". El interrogante central que guía su investigación, se orienta al conocimiento de las repercusiones de la violencia económica y de género en la vida cotidiana de las mujeres madres, que crían sin sostén económico del progenitor de sus hijas/es/os. A la autora le interesa también relevar las estrategias implementadas por estas mujeres ante esa situación y aprehender los sentidos y significaciones que de estos procesos se desprenden. En esta línea, el eje de sus reflexiones rondan en torno a la Ley Nacional N° 26.485 (2009), y la violencia económica como una de las tipologías mediante la cual puede manifestarse la violencia contra la mujer. Carreño problematiza la violencia al sostener que el incumplimiento de la cuota alimentaria es una forma más de ejercer violencia, en tanto esta situación en muchos casos afecta la posibilidad de crecimiento, formación y acceso al mercado laboral como forma de desarrollo personal, para gran parte de las mujeres. La temática de estudio plantea un desafío en tanto sólo ha sido abordada desde aspectos jurídicos pero no desde el incumplimiento de la cuota alimentaria como una forma de ejercer violencia económica hacia las mujeres.

El trabajo de Julia Garriga, Lucía Makcimovich y Eliana Rojas, cambia la escala de estudio y propone un análisis de los Hogares de Protección Integral (HPI) para mujeres y niñas/es/os en situación de violencia por motivos de género. Uno de estos, de gestión municipal y otro correspondiente a la provincia de Buenos Aires. Al momento de estudio ambos formaban parte de la Red de Hogares provincial (2017-2019). En este capítulo titulado "¿Protegidas y/o silenciadas? Algunas reflexiones situadas sobre los Hogares de Protección Integral", las autoras se proponen compartir reflexiones sobre la necesidad de cuestionar las lógicas del silencio. Un silencio que, como sostienen en el escrito, está asociado políticamente a la idea de protección. Algunas de las preguntas compartidas refieren al lugar que ocupan (o deberían ocupar) dichos dispositivos en una estrategia de intervención integral. Las autoras se interrogan sobre qué sucede con las personas que se alojan en hogares y los impactos en las subjetividades y condiciones de trabajo de quienes se desempeñan laboralmente allí. Por último, Garriga y compañeras, comparten algunas apreciaciones propositivas con el fin de fortalecer dicha política en el marco de un abordaje integral de las violencias por razones de género.





Perspectiva de género y políticas educativas escolares

Como han demostrado numerosas investigaciones, el reparto social desigual de los bienes materiales y simbólicos, y la transmisión de visiones y prácticas hegemónicas acerca de los géneros, se extienden en la educación escolar y en el currículum; por ende, los contenidos que se enseñan en la escuela responden mayoritariamente a las formas ideológicas que se condicen con lo masculino tradicional (Subirats y Brullet, 1992; Subirats, 1999; Epstein y Johnson, 2000; Lopes Louro, 1999; Da Silva, 2001; García Suárez, 2004, entre otros estudios especializados). El giro epistemológico que implicó la perspectiva feminista en el estudio de lo escolar permitió visualizar que "El currículum es, entre otras cosas, un mecanismo de género: un mecanismo que, al mismo tiempo, encarna y produce relaciones de género." (da Silva, 2001, p. 119). Como sostiene Morgade, "a pesar de su ideal igualitarista, la escuela ofrece experiencias desiguales" a niñas/os/es de distintos sectores de la población, quienes encuentran en ella "mensajes, expectativas, estímulos y sanciones diferenciales por su condición de sexo-género." (s/f, p. 2). Estas experiencias diferentes dan cuenta de la pervivencia de significaciones estereotipadas en el currículum formal prescripto, en el denominado currículum oculto, conformado por las expectativas diferenciales de desempeño y comportamiento respecto a mujeres y varones, "y en las omisiones sistemáticas de temas relevantes para la vida personal o profesional de las mujeres: el llamado 'currículum omitido', que centralmente, silencia cuestiones vinculadas con la sexualidad, la violencia o la precarización laboral." (Alonso y Morgade, 2008, p. 20).

La incorporación de la equidad de género en la educación escolarizada desde el enfoque de la transversalización del género en las políticas públicas (Incháustegui y Ugalde, 2004) implica transformaciones en



todo el proceso de formulación e implementación de estas políticas, que refieren a la responsabilidad y participación de agentes muy diversos. Como expresan las autoras, la concurrencia de esta multiplicidad de elementos comprende "la adecuación de los procesos de planeación, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas (...)" (p. 32), y posibilita modificaciones profundas en las estructuras perpetuadoras de las desigualdades entre los géneros, en este caso, en el campo educativo escolar. Los impactos esperados suponen voluntad política, cambios en los marcos normativos y regulatorios jurisdiccionales (leyes, reglamentaciones, disposiciones, etc.) -que conllevan la incidencia de intereses y proyectos políticos de las mujeres y las disidencias-; la re-creación de espacios gubernamentales con funcionariados formados en la perspectiva de género; cambios en las culturas organizacionales de los organismos e instituciones implicados; modificaciones en las representaciones y prácticas de quienes participan como autoridades inmediatas, docentes y no docentes en las trayectorias educativas escolares de las múltiples infancias. Así, la acumulación y conjugación de estos elementos posibilitan, entendemos, el desenvolvimiento de prácticas cotidianas que, en las aulas, superan miradas biologicistas y heteronormativas acerca de los géneros.

En el trabajo "Perspectiva de género y formación docente. Sobre la tematización y las enunciaciones del género en un diseño curricular para la educación superior", Ivone Amilibia, Mariano Gulino y Silvana Sciorino se ocupan de las instancias de formulación de los marcos de la formación docente inicial, a través del análisis de diseños curriculares vigentes desde 2007 para la educación superior en la provincia de Buenos Aires. Las preguntas generales que guían el análisis que desarrollan refieren a las dimensiones y al alcance que tiene la equidad de género en los criterios generales para la formación docente y, en relación, en ciertas áreas de las políticas públicas provinciales. Al respecto, consideran los diseños curriculares como elementos claves de las políticas educativas, con funciones en la configuración, estructuración y puesta en marcha de los procesos de formación; documentos que contienen fundamentaciones teóricas, metodológicas y organizativas con elementos básicos, enfoques y contenidos para los planes de estudio, en este caso, del nivel de estudios terciario provincial. Postulan que en la construcción de los diseños curriculares siempre están involucrados criterios de selección que definen cuáles conocimientos deben ser incorporados, y cuáles no, criterios que resultan de definiciones y tomas de posición en torno a qué, cómo y por qué deben enseñar lo que se establece en los diseños las/los/les adultas/os/es que tendrán a cargo la educación escolar de las infancias en las escuelas públicas de la provincia.

En relación con la formulación de estos diseños, se preguntan sobre el carácter y el peso de la formación con perspectiva de género en las representaciones y las prácticas docentes. Por cierto, en el análisis que comparten reponen conceptualizaciones y reflexiones inherentes al recorrido realizado en el marco del proyecto de investigación que da lugar a este libro, retomando asimismo reflexiones surgidas en procesos investigativos posteriores.

Complementariamente, en los estudios sobre los procesos de inclusión de la equidad de género en las políticas educativas nos resulta trascendente la indagación crítica acerca de las formulaciones e implementaciones de la educación sexual. Históricamente han sido diversos los argumentos presentados para justificar un acentuado interés en delimitar y controlar lo que se enseña sobre sexualidad en las escuelas:

religión, moral, higiene, epidemias, parafilias, embarazos en la adolescencia, derechos individuales y familiares, pudieran ser varias de estas nociones justificativas. Algunas de ellas han sido predominantes en determinados momentos históricos, sin embargo, todas, de alguna manera, matizan las representaciones y prácticas actuales acerca de la educación sexual.

Siguiendo a Faur (2007), educar en sexualidad implica entender que, con frecuencia, ha operado el silencio o la omisión en cuestiones tan importantes en la vida de las personas como lo es su relación con el propio cuerpo y con las demás personas. Que esta omisión tiene efectos diferenciales para distintas/os/es adolescentes y jóvenes, que en el contexto de las desigualdades sociales, regionales y culturales observables en nuestro país, muestran que existen también diferencias en los niveles de embarazo y maternidad, en los modos en que esto se vive, y en los riesgos asociados a ello, para adolescentes de distintas regiones, entornos socio-culturales o que provienen de familias con distintos niveles de ingresos.

Por cierto, como mencionamos antes, entendemos que el Estado juega un papel central, a través de las políticas públicas, en la re-producción y/o transformación de las relaciones desiguales entre los géneros. A propósito, la creación y la implementación efectiva de la educación sexual integral posibilita, entre otros impactos favorables, prevenir problemas de salud de las infancias y las adolescencias, manifestados como abusos sexuales infantiles, embarazos precoces e involuntarios, abortos clandestinos que ocasionan muerte o infertilidad, enfermedades físicas y psíquicas, infecciones de transmisión sexual que, además, constituyen motivos de discriminación (Checa, 2005).

Hacia los últimos años del siglo XX y los primeros del actual, se consolidó en Argentina un espacio de proliferación discursiva en el que la salud sexual y reproductiva y la educación sexual se perfilaron como objetos de discusión a partir de distintas iniciativas legislativas a nivel nacional y local (Torres, 2009). La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral en el año 2006, implicó una renovación en los debates ideológicos sobre la enseñanza de la sexualidad, el sexo y las relaciones de género en las escuelas; en consonancia, se incorporó la "perspectiva de género" en todos los niveles educativos del país. La sanción de la Ley no siguió un proceso fácil, y los mismos debates evidenciaron la compleja relación entre políticas educativas, derechos de la ciudadanía y las familias en el campo de la educación sexual, en especial en torno a quiénes deben impartirla, desde qué edad iniciarla y cuáles deben ser sus contenidos (Wainerman, Di Virgilio y Chami, 2008).

Retomando este marco interpretativo, Mariano Maldonado, Martín Torres, Mariano Virues Hoffmann y Adriana Marconi, en el capítulo "Género y Políticas públicas. La implementación de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI) en la provincia de Buenos Aires", abordan desde una perspectiva de género, las políticas educativas en la provincia de Buenos Aires, puntualizando en la Educación Sexual Integral, sancionada en 2006, en tanto ésta entraña, postulan los autores, el desafío de construir una democracia corporal, noción que remite a vínculos entre cuerpos, miradas, derechos en paridad, que se dan en y con el reconocimiento de las personas en su singularidad. Esta perspectiva implica, según los autores, concebir a nosotras/os/es y otras/os/es en el entorno áulico con diferentes deseos, intereses, sentimientos, y formas de transitar el espacio escolar, espacio que tiende a clasificar y etiquetar desde una mirada que pretende ser transhistórica y eterna.

Así presentan un recorrido por autoras/os/es que posibilitan construir un marco conceptual a través de aportes teóricos del campo de estudio de las políticas públicas en general, y de la instancia de la implementación en especial, entendiendo a ésta como parte central del proceso de producción de políticas públicas. Luego, a partir de información construida en una entrevista realizada en 2020 con la Directora de la modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social -dependiente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires-, comparten reflexiones sobre la implementación de la ESI en esa provincia, haciendo foco en las capacitaciones realizadas desde esa Dirección entre 2012-2015 en vistas a analizar las posibilidades de que el saber puesto en juego y enseñado implique (o no) modificaciones en ciertas composiciones ideológicas conservadoras asociadas a las prácticas docentes. Para finalizar, retomando distintas experiencias relevadas en territorios escolares proponen ciertas claves para pensar la implementación de la ESI, en sus avances y retrocesos, en sus posibilidades y obturaciones.

En suma, luego de esta introducción, habiendo presentado la forma en que concebimos la construcción de conocimiento, nuestro enfoque teórico metodológico, la modalidad interdisciplinaria del equipo, sus intereses y líneas de investigación, esperamos provocar una lectura interesada en profundizar, repensar, debatir, las ideas a continuación compartidas.





Bibliografía

- Anzorena, C. (2009). Veinte años de políticas públicas destinadas a mujeres en la Argentina: organismos y políticas en la provincia de Mendoza. *Tesis doctoral* (Doctorado en Ciencias Sociales) – FCS, UBA: Buenos Aires.
- (2010) 'Mujeres': destinatarias privilegiadas de los planes sociales de inicios del siglo XXI – Reflexiones desde una perspectiva crítica de género. *Estudios Feministas*, Florianópolis, 18(3): 336.
- Arriagada, I. (2006). *Cambios de las políticas sociales: políticas de género y familia*. Publicaciones de Naciones Unidas: Santiago de Chile.
- Balbi, F. y Boivín, M. (2008). La perspectiva etnográfica en los estudios sobre política, Estado y gobierno. En *Cuadernos de Antropología Social*, N°27, 7-17.
- Bartolomé, M. (2003). En defensa de la Etnografía. El papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, 12, 99-222.
- Carbonero Gamundí, M.A. y Levin, S. (comps.) (2007). *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina*. Bs. As.: Homo Sapiens.
- Checa, S. (comp.) (2005). *Género, sexualidad y derechos reproductivos en la adolescencia*. Bs. As.: Paidós.
- de Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Una introducción a las teorías del curriculum*. Barcelona: Octaedro.
- Eguía, A. (2010). "El enfoque de género en la política de desarrollo social de la provincia de Buenos Aires." Ponencia presentada en *Congreso Internacional 1810-2010: 200 años de Iberoamérica*.
- Epstein, D. y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Morata.
- Falquet, J. (2003). Mujeres, feminismo y desarrollo: un análisis crítico de las políticas internacionales. *Revista Desacatos*, N° 11, 13-35.
- Faur, E. (2007). La educación en sexualidad. *El Monitor de la Educación*, N° 11, 5° época, 26-29.
- (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Femenías, M. L. y P., Soza Rossi, P. (2011). Presentación: Para una mirada de género situada al sur. En Femenías, M. L. y Soza Rossi, P. (comps.). *Saberes situados / Teorías Trashumantes* (pp. 9-38). La Plata: Dunken.
- Fernández Álvarez M. I. (comp.) (2016). *Hacer juntos(as). Dinámicas, contornos y relieves de la política colectiva*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Follari, R. (2001). Estudios culturales, transdisciplinariedad e interdisciplinariedad (¿hegemonismo en las ciencias sociales latinoamericanas?). *Utopía y praxis latinoamericana*, 6, (14). 40-47.
- (2007). La interdisciplina en la docencia. *Polis, Revista latinoamericana*, 16, 1-15.
- García Suárez, C. (ed.) (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores-Universidad Central IESCO.
- Geertz, C. (1995). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Grimberg, M. (2009). Poder, políticas y vida cotidiana. Un estudio antropológico sobre protesta y resistencia social en el AMBA. *Revista de sociología e política*, N° 32, 83-94.
- Grimberg, M., Hernandez Macedo, M. y Manzano, V. (eds) (2011). *Etnografía de las tramas políticas colectivas: Estudios en Argentina y Brasil*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Norma.
- Guzmán, V. y Salazar, R. (1992). El género en el debate de las políticas públicas. Ponencia presentada en el *II Congreso Nacional de Ciencia Política*. Iquique, 14 a 27 de noviembre.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hartmann, H. (1979). The Unhappy Marriage of Marxism and Feminism: Towards a More Progressive Union. *Capital & Class*, 8, pp. 1-33.
- Incháustegui, T. y Ugalde, Y. (2004). *Materiales y herramientas conceptuales para la transversalidad de género*. Observatorio Ciudadano de Políticas de Niñez, Adolescencia y Familias, A.C. Como parte del Programa de Coinversión del Instituto de las Mujeres, D.F.
- (2006). La transversalidad del género en el aparato público mexicano: reflexiones desde la experiencia. En Barquet, M. Compendio. *Avances de la Perspectiva de Género en las acciones legislativas* (pp. 1-31). Comisión de Equidad y Género. LIX Legislatura. Cámara de Diputados, México.
- Jelin, E. y Feijoó, M.C. (1989). Las mujeres del sector popular: recesión económica y democratización política en Argentina. En *El ajuste invisible. Los efectos de la crisis económica en las mujeres pobres*. Bogotá: Unicef.
- Lagarde, M. (1996). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Ed. horas y HORAS, España.
- Levin, S.; Campostrini, A.; Sosa, R. y Voras, C. (2007). La política de género de las políticas públicas en Argentina. En Carbonero Gamundí, M.A. y Levin, S. *Entre familia y trabajo. Relaciones, conflictos y políticas de género en Europa y América Latina* (pp. 203-240). Rosario: Homo Sapiens.



Lins Ribeiro, G. (1999). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica. Un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En Boivin, M., Rosato, A. Guber, R., *Constructores de otredad* (pp.237-242). Buenos Aires: EUDEBA.

Lopez Louro, G. (1999). Pedagogías da sexualidade. En Lopez Louro, G. *O Corpo educado.: pedagogias da sexualidade* (pp. 9-42). Belo Horizonte: Autentica

Millett, K. (1995). *Política sexual*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Molyneux, M. (2003). *Movimientos de mujeres en América Latina. Estudio teórico comparado*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Morgade, G. (s/f). Niñas y niños en la escuela: cuerpos sexuados, derechos humanos y relaciones de género. En Portal Margen. Área de Docencia e Investigación. Disponible en: http://www.edumargen.org/docs/curso25-6/unid04/apunte03_04.pdf

Morgade, G. y Alonso, G. (comp.) (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.

Moore, H. (1999). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Moser, C., (1991). La planificación de género en el Tercer Mundo: enfrentando las necesidades prácticas y estratégicas de género. En Guzmán, V. y otras (Comp.). *Una nueva lectura: género en el desarrollo* (pp.55-113). Lima: Flora Tristán Ediciones.

Pateman, C. (1988) 1995. *El contrato sexual*. Barcelona: Anthropos.

Pautassi, L. (2011). La igualdad en espera: el enfoque de género. *Revista Lecciones y Ensayos*, N° 89, 279-298.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-245). Buenos Aires: CLACSO.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.

Rosaldo, R. (2004). Reflexiones sobre la interdisciplinariedad. *Revista de Antropología Social*, (13), 197-215.

Rubin, G. (1986). Tráfico de mujeres: Notas sobre la "economía sexual" del sexo. *Revista Nueva Antropología*, noviembre, año/vol. VIII, N°30, 95-145.

Sciortino, S. (2012). La etnografía en la construcción de una perspectiva de género situada. *Clepsydra*, 11, 41-58.

--- (2021). *La lucha de mujeres es un camino. Políticas de identidad indígena en los Encuentros Nacionales de Mujeres*. Rosario: Prohistoria Ediciones.

Scott J. (1993). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En Cangiano, M. C. y Dubois L. (comp.). *De mujer a género: Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales* (pp. 17-50). Buenos Aires: CEAL.

Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia. Ensayos sobre género entre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos*. Bernal: Prometeo-UNQUI.

Subirats, M. (1999). Género y escuela. En Lomas, C. (coord.) *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 19-32). Barcelona: Paidós Educador.

Subirats, M. y Brullet, C. (1992). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Torres, G. (2009). Normalizar: discurso, legislación y educación sexual. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, N°. 35, 31-42.

Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008). *La escuela y la educación sexual*. Bs. As: Manantial.